

ONGELMIA JA OIVALLUKSIA
Sosiaali- ja terveysalan opettajien
vertaisryhmämentoroinnin diskurssianalyyttistä
tarkastelua

Laura Miettinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto
Elokuu 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MIETTINEN, LAURA: Ongelmia ja oivalluksia: Sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaisryhmämentoroinnin diskurssianalyttistä tarkastelua

Pro gradu -tutkielma, 102 s.

Kasvatustiede

Elokuu 2013

TIIVISTELMÄ

Etenkin uusien opettajien työssä jaksaminen on noussut keskustelun aiheeksi ja siihen on pyritty vaikuttamaan kollegiaalisen tuen avulla eri mentoroinnin paradigmoja hyödyntäen. Tutkimukseni osallistuu keskusteluun, joka käsittelee ammatillisten opettajien haasteellista työn kenttää, kohdentuen siitä perusteluitaan hakevaan vertaisryhmämentorointiin. Tarkastelen tutkimuksessani tapaustutkimuksen omaisesti yhtä sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaismentorointiryhmää. Tutkimuksen tarkoituksena on luoda kuvaa siitä, miten työn ongelmista keskustellaan ryhmässä ja millainen merkitys tällaisella ongelmakeskeisellä vertaisryhmämentoroinnilla on opettajille.

Tutkimuksen kohteena oleva vertaismentorointiryhmä koostui eri opettajan uran vaiheissa olevista kolmesta aktorista ja ryhmän vetäjänä toimineesta mentorista. Ryhmä kokoontui säännöllisesti ja tapaamisten sisällöt muodostuivat aktoreiden sen hetkisistä tarpeista. Aineiston keräämishetkellä ryhmä oli kokoontunut jo noin puolen vuoden ajan, joten sen toiminta oli suhteellisen vakiintunutta. Keräsin tutkimuksen aineiston aineistotriangulaatiota käyttäen. Ensimmäisen aineiston hankin videokuvaamalla yhden vertaisryhmämentorointikeskustelun. Toinen aineisto muodostui jokaisen ryhmäläisen teemahaastattelusta.

Tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä toimii diskurssianalyysi, jossa tutkimuksen kohteena on sosiaalisesti rakentuva ja sosiaalista todellisuutta muodostava kielenkäyttö. Diskurssianalyysin kentässä tutkimukseni hakee vaikutteita monesta eri paradigmasta. Vahvimmin se kuitenkin kiinnittyy anglo-amerikkalaiseen traditioon, jossa kielenkäyttöä tarkastellaan aktuaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Teoreettis-metodologisesti tutkimus nojaa diskurssianalyysin tavoin sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan kieli on osa todellisuutta ja myös rakentaa sitä. Aineistolähtöisen analyysin metodologisina työkaluina käytin puhetapojen ja subjektipositioiden identifiointia aineistosta.

Tutkimuksen tulokset antavat viitettä siitä, että ongelmista keskustellaan vertaismentorointiryhmässä monin eri tavoin. Ongelmanosainen aktori keskusteli ongelmastaan hallintapuhetta, riippuvuuspuhetta, ajalehtimispuhetta ja varmistelupuhetta käyttäen. Huomion arvioista oli työn hallintaa ja autonomisuutta ilmentävän hallintapuheen ja muiden enemmän kollegiaalista tukea hakevien puhetapojen vuorottelu. Toisaalta muut ryhmäläiset reagoivat aktorin ongelmapuheeseen ratkaisukeskeisen puheen, kartoittavan puheen, asiantuntijuuspuheen ja kokemuspuheen avulla. Kaikissa näissä puhetavoissa aktorin autonomiaa kunnioitettiin ja niitä yhdisti puheen sensitiivisyys. Eri puhetavoissa ryhmäläiset myös tuottivat itsensä eri subjektipositioista käsin.

Ongelmanosaiset aktorit asemoituivat keskustelussa työn hallitsijan, tuentarvitsijan, voimattoman toimijan ja epävarman toimijan positioihin. Ongelmiin taas reagoitiin ongelman ratkaisijan, kokonaiskuvan luojan, asiantuntijan ja kokeneen vertaisen subjektipositioilla. Toiseen

tutkimuskysymykseen vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä haettiin vastausta tarkastelemalla haastattelupuhetta näiden positioiden avulla. Tällöin neljä edellä esitetyistä positioinneista saivat vahvistusta, mutta ilmeni myös kokonaan uusi työn kehittäjän subjektipositio. Lisäksi tuentarvitsijan positio jakaantui sosiaalisen tuen tarvitsijaan ja praktisen tuen tarvitsijaan.

Tämän tutkimusten tulokset puoltavat käsitystä vertaisryhmämentoroinnin hyödyllisyydestä opettajille. Vertaisryhmämentoroinnin merkitys sosiaali- ja terveysalan opettajille näyttäytyi moninaisena, mutta kokonaisuudessaan erittäin positiivisena. Ryhmän keskusteluiden avulla on mahdollista rikkoa opettajien autonomisuuden rajoja kollegiaalisemmiksi ja käsitellä opettajan työssä epävarmuutta aiheuttavia asioita. Tämä kuitenkin edellyttää myös autonomian kunnioittamista.

Avainsanat: vertaisryhmämentorointi, mentori, aktori, ammatillinen opettaja, diskurssianalyysi, puhetapa, subjektipositio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 MUUTTUVA AMMATILLINEN OPETTAJUUS	8
2.1 Ammatillinen opettajuus	8
2.2 Sosiaali- ja terveysalan opettajuuden erityisyys	12
2.3 Ammatillisen opettajuuden muuttuvat tehtäväkentät ja osaamisvaatimukset	15
2.3.1 Verkostotyö	16
2.3.2 Heterogeeninen opiskelija-aines	17
2.3.3 Kansainvälisyys	18
2.3.4 Oppimiskäsitys ja verkkopedagogiikka	18
2.4 Laaja-alainen kehittäminen ja kehittyminen velvollisuutena	19
3 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI JA SEN SOVELTAMINEN OPETUSALALLA	22
3.1 Moniulotteinen mentorointi	23
3.2 Vertaisryhmämentoroinnin periaatteet	27
3.3 Vuorovaikutus mentorointiryhmässä	31
3.4 Vertaisryhmämentoroinnin merkitys ja vaikutukset opettajuudelle	33
4 LÄHTÖKOHDAT, TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
5.1 Tutkimuksen kohderyhmä	39
5.2 Diskurssianalyysi menetelmällisenä viitekehyksenä	41
5.2.1 Diskurssianalyysin periaatteet ja sosiaalinen konstruktionismi	41
5.2.2 Tutkimuksen asemoituminen diskurssianalyysin kentässä	42
5.2.3 Tutkimuksen diskurssianalyytinen käsitemaailma	45
5.3 Aineiston hankinta	46
5.4 Analyysin eteneminen	49
6 ONGELMIEN KÄSITTELYN PUHETAVAT VERTAISMENTOROINTIRYHMÄSSÄ	54
6.1 Aktori ongelman omistajana käsittelee asiaa	54
6.1.1 Hallintapuhe	56
6.1.2 Varmistelupuhe	58
6.1.3 Riippuvuuspuhe	60
6.1.4 Ajelehtimispuhe	62
6.2 Ryhmäläisten osallistuminen ongelman käsittelyyn	64
6.2.1 Ratkaisukeskeinen puhe	66
6.2.2 Kartoittava puhe	68
6.2.3 Asiantuntijuuspuhe	69
6.2.4 Kokemuspuhe	70
7 MERKITYKSELLISTÄVÄT SUBJEKTIPOSITIOT	73

7.1 Tuentarvitsija.....	74
7.2 Työn kehittäjä.....	76
7.3 Työn hallitsija.....	77
7.4 Epävarma toimija	79
7.5 Kokenut vertainen.....	80
8 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	82
8.1 Opettajuuden ja vertaisryhmämentoroinnin ilmeneminen ongelmapuheessa.....	82
8.2 Subjektipositioden kertomaa vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä	85
8.3 Tutkimuksen arviointia	89
8.4 Jatkotutkimusaiheita.....	93
LÄHTEET	94
LIITE 1	

1 JOHDANTO

Perinteisesti ammattiin opittiin kokeneen mestarin oppipoikana. Mestari opetti suojatilleen ammattiin tarvittavan osaamisen. Oppipojan sosiaalistuessa työyhteisöönsä, hän tuli kokoajan sen täysvaltaisemmaksi jäseneksi, samalla oppien uusia tietoja ja taitoja. Mestari-oppipoika suhteiden ollessa jo harvinaisuus, on tullut uusia tapoja hyödyntää tätä samaa kehittävää vuorovaikutussuhdetta. Mentoroinnista on tullut eri alojen yrityksissä suosittu henkilöstönkehittämismenetelmä. Sitä on käytetty hyvin monenlaisiin tarkoituksiin ja sovellettu eri tavoin.

Myös opetuslallalla on huomattu mentoroinnin hyödyllisyys. Ongelmana on ollut etenkin uusien ammattiin valmistuneiden opettajien induktiovaihe. Monissa tutkimuksissa nimenomaan opettajan työhöntulovaihe on todettu kriittiseksi kohdaksi koko työuraa ajatellen. Työuran alussa tuen puuttuminen saattaa lisätä opettajien työuupumusta tai riskiä jättäytyä opetustyöstä kokonaan pois. (Kangasniemi 2012, 240.) Toisaalta elinkeinoelämän muutos, yhteiskunnallinen kehitys ja viimekädessä koulutuspoliittiset linjaukset ovat saaneet aikaan ammatillisten opettajien työn jatkuvan muutoksen. Muun muassa kansainvälistyminen, teknologian kehittyminen, lisääntynyt työelämäyhteistyö, taloudelliset paineet ja muuttuneet rooliodotukset aiheuttavat ammatillisille opettajille lisäkuormitusta. Lisäksi opiskelija-aines on yhä heterogeenisempää ja erilaiset opiskeluun liittyvät ongelmat ovat tavanomaisia. Tällaiset haasteet pakottavat ammatillisia opettajia jatkuvaan itsensä kehittämiseen, elinikäiseen oppimiseen. Muutokset aiheuttavat myös opettajien työhön liittyviä ongelmia, joista yhä useampi opettaja voi keskustella kokeneemman kollegansa kanssa.

Vastauksena opettajien työn haasteisiin on kehitelty erilaisia mentoroinnin teoriaan pohjautuvia ja Suomen koulutusjärjestelmään soveltuvia malleja. Niemi ja Siljander (2013, 33–39) ovat hahmotelleet uusien opettajien tueksi parimentorointia, jossa noviisiopettaja saa avukseen kokeneemman mentorin. Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2010, 11–18) mukaan Suomeen soveltuvien ratkaisu on mentoroinnin organisointi ryhmämuotoisena. He ovat kehitelleet vertaisryhmämentoroinnin teoriaan pohjautuvan Vermen. Verme on osaamisen kehittämisen menetelmä, jossa kokeneet ja nuoremmat opettajat jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan ryhmässä. Tarkoituksena on työssä oppimisen tukeminen ja työhyvinvoinnin edistäminen. Tutkimukseni pohjautuu tähän jälkimmäiseen ryhmämuotoiseen mentoroinnin malliin.

Vertaisryhmämentorointi on tuottanut paljon positiivisia kokemuksia, mutta tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti yleisopettajien näkökulmaan. Ammatillinen opettajuus eroaa kuitenkin yleisopettajuudesta, joten vertaisryhmämentoroinnin tarkastelu myös heidän perspektiivistään on tärkeää. Vaikka ammatillinen opettajuus koostuu samoista peruselementeistä yleisopettajuuden kanssa, korostuu siinä enemmän ohjauksellinen rooli ja substanssialueen erikoisosaaminen (Vertanen 2002, 117). Toisaalta toisen asteen ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti on rakentunut alan peruskoulutuksen, työharjoittelun ja työelämän konteksteissa (Paaso 2010, 23). Tämä luo perustaa ammatilliselle opettajuudelle, jossa työelämän vaikutus näyttäytyy väistämättä yleisopettajia vahvemmin.

Tässä tutkimuksessa pureudun tapaustutkimuksen omaisesti toisen asteen sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaismentorointiryhmään. Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten ongelmista keskustellaan vertaismentorointiryhmässä?

1.1 Millaisin puhetavoin ongelmista keskustellaan?

1.2 Millaisia subjektipositioita puheessa tuotetaan?

2. Miten eri subjektipositioden kautta vertaisryhmämentorointia merkityksellistetään?

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdestä videoidusta vertaismentorointitapaamisesta sekä jokaisen ryhmän jäsenen teemahaastatteluista. Analyysimetodina ja laajempaan viitekehyksenä tutkimuksessa toimii diskurssianalyysi, joten tarkastelun kohteena ovat ryhmäläisten kielelliset prosessit. Keskusteluaineiston avulla vastaan ensimmäiseen kysymykseen ja sen alakysymyksiin. Aineistolähtöisesti identifioitujen puhetapojen ja subjektipositioden avulla tuon ilmi, miten aktorit keskustelevat omista ongelmistaan, sekä miten muut ryhmäläiset reagoivat aktorin ongelmapuheeseen. Haastatteluaineiston avulla pyrin syventämään tarkastelua ja näin rakentamaan ymmärrystä vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä aktorin roolissa oleville ammatillisille opettajille. Tähän kysymykseen haen vastausta teorialähtöisesti keskustelun pohjalta löytyneiden subjektipositioden avulla.

2 MUUTTUVA AMMATILLINEN OPETTAJUUS

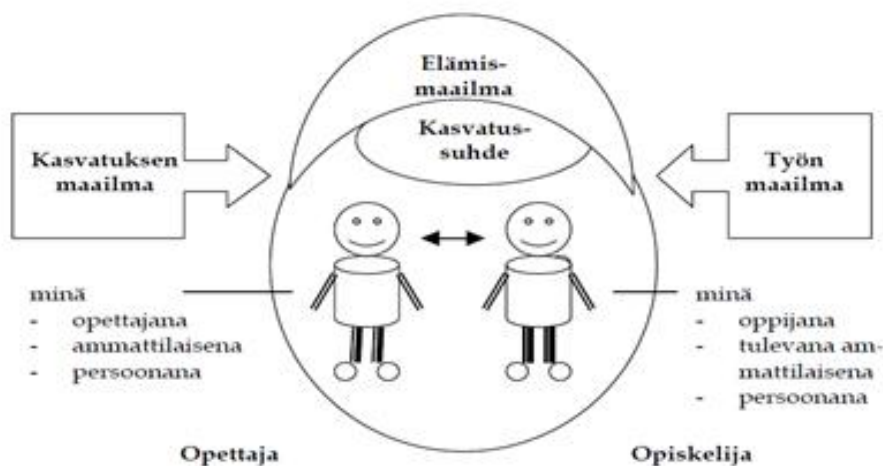
Ammatillinen opettajuus on suomalainen ilmiö. Suomalainen ammattikasvatus on muokkaantunut omanlaisekseen verrattuna muihin maihin. Ominaisista sille on koulumaisuus, opettajakeskeisyys, valtion kontrollointi ja etäisyys työelämästä. Suomalaisen ammattikasvatuksen muodostuminen on ollut sidoksissa ammattikasvatuksen järjestämisperiaatteisiin politiikan, työelämän ja talouden konteksteissa. (Tiilikkala 2004, 18.) Näin ollen tässä kappaleessa pureudutaan ammatilliseen opettajuuteen ja sen muutokseen suomalaisten tutkimusten valossa. Ensimmäiseksi kiinnitetään huomiota ammatilliseen opettajuuteen ja sen osatekijöihin, jotta pystytään saamaan kuvaa ammatillisen opettajuuden monitahoisuudesta sekä sen eroista yleisopettajuuteen nähden. Tämän jälkeen kohdennetaan tarkastelua sosiaali- ja terveysalan opettajista tehtyyn tutkimukseen ja heidän tehtäväkenttäänsä, koska juuri sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaisryhmämentorointi on tämän tutkimuksen kohteena. Sosiaali- ja terveysalan opettajan, terveysalan opettajan ja hoitotyön opettajan käsitteitä käytetään synonyymisinä merkitsemään kyseisen koulutusalan opettajuutta. Ammatillinen opettajuus ja näin ollen myös sosiaali- ja terveysalan ammatillinen opettajuus muotoutuu aina siinä ajassa ja paikassa, missä sitä kulloinkin tarkastellaan. Tämän takia opettajuuden tarkastelun jälkeen kohdistetaan huomio yleisempiin tämän päivän ammatilliseen opettajuuteen vaikuttaviin kehityssuuntiin ja niiden opettajille luomiin vaatimuksiin. Lopuksi vielä tarkastellaan ammatillisen opettajan työtä kehittämisen ja kehittymisen näkökulmista, jotka osaltaan perustelevat vertaisryhmämentoroinnin tarvetta myös ammatillisten opettajien työssä.

2.1 Ammatillinen opettajuus

Ennen ammatillisen opettajuuden määrittelyä, on syytä pohtia, mitä opettajuudella tarkoitetaan. Opettajuudelle on vaikea löytää samaa tarkoittavaa käsitettä muista kielistä. Suomalaista opettajuutta ehkä eniten vastaava termi on englanninkielellä teacherhood. (Tiilikkala 2004, 30.) Luukkaisen (2004b, 91) mukaan opettajuus kiinnittyy opettajan työhön, sen sisältämiin eri osa-alueisiin. Opettajuus on kuva opettajan työstä, mutta se ei tarkoita vain työn sisältöjä. Opettajuutta muokkaavat työn edellyttämät taidot, mutta sitäkin enemmän opettajan työtä koskevat yhteiskunnan odotukset. Opettajuutta on erilaista, sillä yksilö toteuttaa sitä aina oman näkemyksensä mukaisesti. Kuitenkin opettajuus on käsitteenä vahvasti yhteiskuntalähtöinen. Toisaalta opettajuus rakentuu henkilön itsensä omaksumasta ammatti-identiteetistä, roolista ja opettajan työstä. Opettajuus muodostuu kollektiivisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Opettajuus on opettajan työn ja roolin haltuunottoa ja hallintaa, johon vaikuttaa opettajuutta

määrittelevät tahot ja kulloisetkin rakenteelliset reunaehdot. Ammatillinen opettajuus eroaa kuitenkin yleisopettajuudesta ja se on ajateltava omana opettajuuden ”lajinaan”. (Tiilikkala 2004, 35.)

Ammatillinen opettajuus poikkeaa osin yleisopettajuudesta. Ehkä suurin ero on siinä tiessä, jota pitkin ammatillinen opettaja työhönsä päätyy. Luokanopettajakoulutukseen pääosa hakijoista pyrkii heti lukion jälkeen. Sitä vastoin ammatillisen koulutuksen opettajat ovat hakeutuneet ensiksi muuhun kuin opettajan ammattiin, hankkineet työkokemusta ja vasta tämän jälkeen opettajan pätevyyden. (Vertanen 2004, 111–112.) Ammatillisilta opettajilta vaaditaan soveltuvaa korkeakoulututkintoa, opettajan pedagogisia opintoja sekä kolmen vuoden työkokemusta opetustyön sisältöä vastaavista tehtävistä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 13§, 1. mom). Tästä johtuen ammatilliset opettajat ovat yleisopettajiin verrattuna usein työn aloittaessaan iällisesti varttuneempia ja kokeneempia työelämän suhteen. Ammatillista opettajuutta määriteltäessä myös opettajien ammatillinen tausta huomioidaan. Liisa Tiilikkala (2004, 229) on hahmottanut ammatillista opettajuutta seuraavan kuvion avulla.

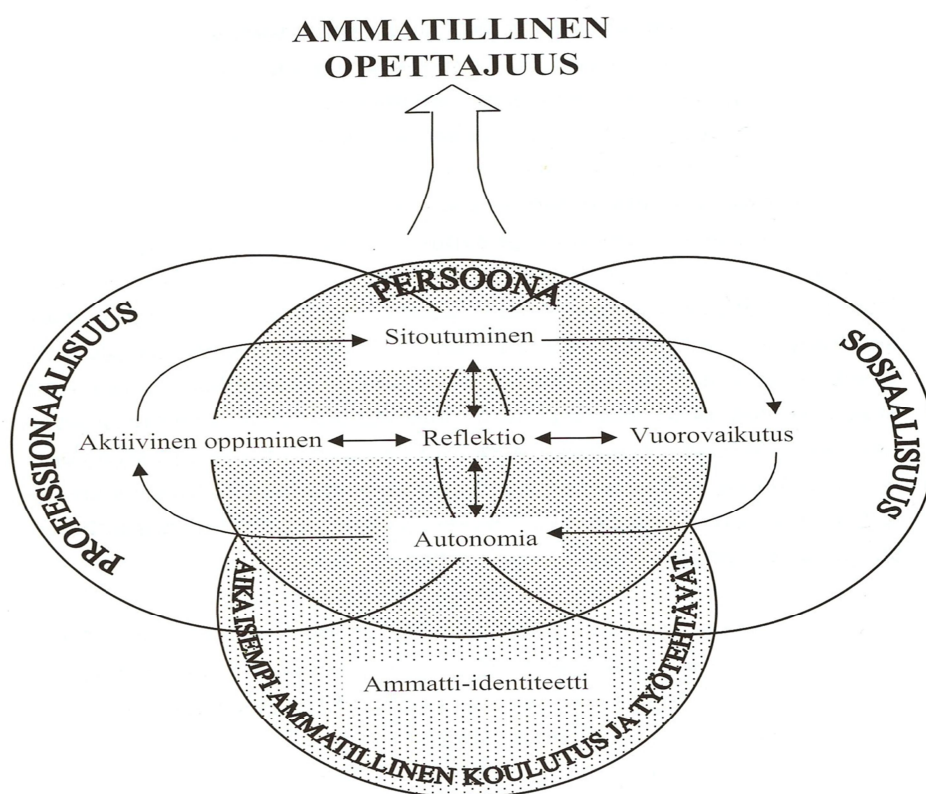


KUVIO 1 Ammatillinen opettajuus (Tiilikkala 2004, 229)

Ammatillinen opettajuus näyttäytyy siis kasvatussuhteessa olemisena. Suhteessa kumpikin osapuoli, niin opettaja kuin opiskelijakin ovat merkityksellisiä omina persooninaan. Vuorovaikutussuhteen tavoitteena on kehittää opiskelijan persoonallista ja ammatillista identiteettiä. Opettaja toimii tässä kasvatussuhteessa persoonallisen pedagogisen, ammatillisen osaamisensa ja oman kasvatustilafilosofiansa puitteissa. Ammatillinen opettajuus muodostuu kasvatuksen maailman ja työn

maailman ristipaineessa. Ammatillinen opettaja työskentelee kasvatuksen maailman edustajana, mutta hän toimii yhteistyössä työelämän kanssa ja hänellä on ammatillinen tausta. Ammatillisen opettajan on hallittava siis sekä kasvatustyö, että ammatillinen työ. (Tiilikkala 2004, 229.) Filander ja Jokinen (2004, 101) ottavat kantaa tähän kasvatussuhteen ja työelämän dialektiikkaan. Heidän mukaansa ammatilliset opettajat edustavat enemmän ammatillista kokemusta kuin opettajuutta. Paaso (2010, 89) puolestaan korostaa yleisopettajuuden tulkintojen tavoin ammatillisen opettajuuden dynaamista ja jatkuvasti yksilön sekä yhteiskunnan kanssakäymisessä muuttuvaa luonnetta.

Opettajuutta on pyritty jäsentämään vaikutussuhteiden lisäksi eri osatekijöiden avulla (Tiilikkala 2004, 221; Luukkainen 2004b, 265–266). Seuraavassa käsitellään tarkemmin ammatillisen opettajuuden osatekijöitä, jotka Vertanen (2002, 114) on johtanut Halmion (1997) kokoamasta mallista, sillä se on hyvin kattava ja kuvaa selkeästi ammatillista opettajuutta koko sen laajuudessaan. Vertanen (2002, 115) mukaan yleisopettajuus koostuu opettajan työhön liittyvästä professiosta, sosiaalisuudesta ja opettajan persoonasta. Ammatillinen opettajuus sen sijaan koostuu näistä samoista osatekijöistä, mutta siihen tulee lisänä opettajan aikaisempi työkokemus ja kasvaminen aikaisempiin työtehtäviin. Tästä syystä ammatillisen opettajan osatekijöihin liitetään myös ammatti-identiteetti.



KUVIO 2 Ammatillisen opettajuuden osatekijät (Vertanen 2002, 114) Halmion mallista (1997)

Keskeisin osa-alue opettajuudessa on persoonallisuus sekä siitä lähtevät ominaisuudet (Vertanen 2002, 110). Opettaja on ihminen, joka ammattiroolistaan huolimatta toimii omana persoonanaan. Tämän vuoksi opettajaksi tulemista voidaan kuvata persoonallisen- ja ammatillisen identiteetin muodostumiseksi, henkiseksi kasvuksi ihmisenä. (Heikkinen 2000,11.) Opettajana työskentelevän henkilön persoonallisuus ei siis ole jotain opettajan roolin ulkopuolista, vaan merkittävä osa sitä. Myös Auvinen (2004, 353) korostaa, että opettajan työ ei ole vain teknistä suorittamista, vaan opettajuus on kokonaisvaltaisesti kiinnittynyt ihmisen persoonallisuuteen. Hän pitää hyvänä asiana, että opettajia on monenlaisia. Kuitenkin opettajan kyky ymmärtää itseään, käytöstään ja ongelmiaan on vuorovaikutuksen ja toisten ymmärtämisen perustana. Tällaiset sosiaaliset funktiot ovat osaltaan luomassa opettajuutta.

Sosiaalisuus on tullut tärkeäksi, koska kehittyvä työyhteisö vaatii yhdessä tekemistä ja oppimista. Sosiaalisuus ja tekijät jotka liittyvät siihen, nousevat henkilön persoonallisuudesta ja siksi koulutuksella voidaan vaikuttaa niihin rajallisesti. Toki vuorovaikutustaitoja on mahdollista kehittää, mutta suurempi merkitys on henkilön persoonasta johtuvilla valmiuksilla ja lähtökohdilla. (Vertanen 2002, 111.) Kuitenkin sosiaalisuuden voidaan nähdä olleen aina tärkeä osa opettajuutta, sillä opettajan työn ydintä on juuri vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Kyse on sosiaalisten suhteiden muodostamisesta pääasiassa oppilaisiin, mutta myös vanhempiin, opettajakollegoihin ja muihin ”kasvatuksen kentällä” pelaajiin. Tästä johtuen työ on myös psyykkisesti raskasta, mutta toisaalta myös voimaannuttavaa ja uusia mahdollisuuksia avaavaa. (Väljärvi 2007, 62.)

Vertanen (2002, 117) sisällyttää malliinsa professionaalisuuden, mutta huomauttaa, että ammatillisilla opettajilla ei ole ollut samanlaista ammatillista statusta kuin kansakoulun opettajilla aikanaan. Professionille on ominaista tieteellisyys, korkea status ja usein myös hyvä palkka (Luukkainen 2004b, 22). Salon ja Kuittisen (1998, 216) mukaan opettajan professionaalinen asema ja opettajan työhön kytkeytyvä asiantuntijuus on painottunut vuosikymmenten saatossa. Luukkainen (2004a, 67) korostaa, että opettajan professionaalinen asiantuntijuus on näyttäytynyt yksilöllisenä asiantuntijuutena. Keskeistä on ollut suoriutua työn eri vaiheista itsenäisenä asiantuntijana, eikä yhteistyö ole ollut välttämätöntä. Lapinoja (2006, 27) pitääkin autonomisuutta professionaalisuuden oleellisena elementtinä, mutta myös koulutuksen ja kasvatuksen yleisenä tavoitteena. Voidaankin ajatella, että autonomisuus liittyy myös ammatillisen opettajan itsenäiseen työn tekemisen tapaan, sillä hän on viimekädessä aina itse vastuussa opetuksestaan.

Viimeisenä ammatillista opettajuutta määrittävänä osa-alueena – joka erottaa sen myös yleisopettajuudesta – on opettajan aikaisempi ammatillinen koulutus ja työtehtävät. Ammatilliseen opettajuuteen siis liittyy aikaisempaan ammattiin kasvaminen ja koko työhistoria. (Vertanen 2002, 115.) Ammatillinen opettajuus on yhteydessä ammattialaan, sukupuoleen, koulutuksen hallintoon ja sitä kautta on rakentunut suhde myös opettajan koulutukseen ja työelämään. Näin ollen ammatillinen opettajuus rakentuu kollektiivisesti, ei yksilössä itsessään. Alakohtaista opettajuutta sen sijaan on rakentamassa ammatti ja kollektiiviset yhteisöt, niin ammatilliset kulttuurit kun koulutusinstituutioiden kollektiiviset kulttuuritkin. (Tiilikkala 2004, 37.) Paaso (2010, 23) tarkentaa, että toisen asteen ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti kehittyy alan perustutkinnon, työharjoittelujen ja eri työtehtävien myötä. Tiilikkalan (2004, 224) mukaan terveysalan opettajilla ammatillisuus näyttäytyy vahvasti oman substanssialan osaamisena. Koska terveysalan opettajat ovat itse sairaanhoitajia, heidän ammatillisuuttaan on oma hoitajuus. Työkokemuksen ja koulutuksen myötä kehittynyt sairaanhoitajan ammatti-identiteetti on perustana sen päälle rakentuvalle ammatillisen opettajan ammatti-identiteetille. Opettajan identiteetin kehittyminen ei kuitenkaan ole väistämätöntä. Tiilikkalan tutkimuksessa terveysalan opettajat kokivat rooliristiriitoja, sillä he eivät tieneet olivatko he ensisijaisesti sairaanhoitajia vai ammatillisia opettajia.

2.2 Sosiaali- ja terveysalan opettajuuden erityisyys

Edellä esitetyn mukaan ammatillisia opettajia yhdistää monet tekijät. Kuitenkin eri koulutusalat, niiden sisällöt ja ominaispiirteet erottavat ammatillisen koulutuksen kentillä työskentelevät opettajat toisistaan. Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olevien toisen asteen sosiaali- ja terveysalan opettajien tavoitteena on kouluttaa opiskelijoista ammattitaitoisia lähihoitajia työelämän erilaisille kentille. Tavoite on haastava, sillä lähihoitajilta odotetut osaamisvaatimukset ovat moninaiset. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisen perustutkinnon perusteissa (2010, 8) tutkinnon tavoitteita kuvataan seuraavasti:

”Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittanut lähihoitaja työskentelee ihmisten kanssa ja heitä varten. Lähihoitaja osaa kohdata eri elämänkulun vaiheissa olevat asiakkaat ja potilaat yksilöinä ja edistää toiminnallaan heidän terveyttään ja hyvinvointiaan. Lähihoitaja työskentelee sosiaali- ja terveysalan hoito-, huolenpito-, kasvatus- ja kuntoutustehtävissä. Hän osaa avustaa ja ohjata asiakasta ja potilasta voimavaralähtöisesti, yksilöllisesti ja tasavertaisesti arjen tilanteissa. Hän osaa ohjata asiakasta ja potilasta toimintakyvyn ylläpitämisessä sekä terveellisissä elintavoissa, kuten ravitsemuksessa ja liikunnassa sekä elämänhallinnassa. Hän osaa ohjata ja tukea asiakkaita ja potilaita erilaisten hyvinvointipalvelujen hakemisessa ja käytössä sekä tarvittaessa erilaisten vertaistukea antavien yhteisöjen pariin.”

Vaateet eivät lopu tähän, vaan lähihoitajalta edellytetään myös muun muassa taitoa työskennellä eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa, ammattietiikan hallitsemista, turvallisuusasioiden huomioimista, vuorovaikutustaitoja, keskeisen ammattiin liittyvän tietoperustan hallitsemista, yrittäjyysosaamista sekä tietotekniikan ja teknologian käyttötaitoa. (Sosiaali- ja terveysalan ammatillisen perustutkinnon perusteet 2010, 8–9.) Sosiaali- ja terveysalan opettajilla on siis haastava tehtävä kouliessaan opiskelijoista alan ammattilaisia. Koska kyseessä on vielä ihmisiin ja heidän terveyteensä liittyvä ammatti, on erityisen tärkeää, että lähihoitajilla on tarvittava osaaminen ja ammattitaito työelämään siirtyessään.

Mäkisalo ja Kinnunen (1995, 175) ovat havainnollistaneet tätä terveysalan opettajien haastavaa tehtävää listatessaan terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajien ydintehtävät:

1. Ammatissa tarvittavien perusvalmiuksien opettaminen opiskelijoille
2. Opiskelijan motivoiminen, kannustaminen ja ohjaaminen itsenäisyyteen, oppimaan oppimiseen ja itsenäiseen tietojen hankintaan
3. Opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen kasvamaan ihmisenä ja hoitotyöntekijänä
4. Yhteistyö eri tahojen, erityisesti työelämän kanssa
5. Opetettavissa asioissa ajan tasalla pysyminen
6. Opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen käytännöllisen opiskelun aikana
7. Yhteiskunnassa laaja-alaisena asiantuntijana toimiminen oman alan ja hoitotyön asioissa
8. Hallinnollisista tehtävistä huolehtiminen
9. Hyvän ilmapiirin luominen ja yhteistyön kehittäminen opiskelijoiden keskuudessa ja koko oppilaitoksessa
10. Valmistuvien hoitotyöntekijöiden ammattitaidon tasosta vastaaminen

Tehtävät eivät sisällä vain opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa liittyviä alueita, vaan opettajan työkenttä näyttäytyy laajana. Tiilikkala (2004, 63) pitää listausta varsin kattavana, mutta lisää siihen opetuksen suunnittelun ja opetussuunnitelmatyön. Näiden ydintehtävien yleisluontoisuus rakentaa kuvaa siitä, että sosiaali- ja terveysalan opettajien tehtäväkentät eivät ole kovin spesifejä, vaan ne voisi pääosin yleistää koskettavaksi myös muita ammatillisia opettajia. Kuitenkin Sjögrenin, Poskiparran ja Liimataisen (2000, 12) mukaan kouluissa on eri-ikäisiä opettajia, jotka ovat käyneet terveydenhuollon koulutuksen uransa alkutaipaleella. Tällöin opettajien sisäistämä terveyden edistämisen näkemys suuntaa näkymättömästi heidän opetuksensa perustaa. Vaikka siis tehtävien voidaan olettaa olevan kaikille sosiaali- ja terveysalan opettajille samankaltaisia, muun muassa

tällaiset opettajien henkilökohtaiseen historiaan liittyvät tekijät varmasti muokkaavat jokaisen opettajan työn tekemisen tapaa erilaiseksi.

Suuri osa sosiaali- ja terveysalan opettajia koskevasta tutkimuksesta on keskittynyt määrittämään hyvään hoitotyön opettajuuteen liittyviä tekijöitä. Leino-Kilven (1991, 103) tutkimuksen mukaan opiskelijat mielsivät oikeudenmukaisuuden ensisijaiseksi hyvän opettajan ominaisuudeksi. Tärkeänä pidettiin myös opetettavan alueen tietojen hallintaa ja selkeää ilmaisua. Lisäksi opiskelijat korostivat hyvän opettajan ammattitaitoisuutta, tasavertaisuutta, joustavuutta, johdonmukaisuutta ja inhimillisyyttä. Leino-Kilpi, Leinonen, Salminen, Hupli ja Katajisto (1995, 1, 53, 93–99) pyrkivät selvittämään hyvän hoitotyön opettajan ominaisuuksia sekä niiden toteutumista opettajien, opiskelijoiden, ohjaavien hoitajien ja opetushallintoviranomaisten näkökulmista. Tutkimuksessa hoitotyön opettajien ominaisuudet jaoteltiin viiteen kategoriaan: suhteet opiskelijoihin, hoitokompetenssi, persoonallisuustekijät, opetustaidot ja arviointitaidot. Tutkimuksen mukaan opettajat ja hallintoviranomaiset pitivät opetustaitoja tärkeimpänä hoitotyön opettajan osaamisen alueena. Sen sijaan opiskelijat ja ohjaavat hoitajat korostivat tärkeimpänä opettajan ominaisuuskategoriana suhteita opiskelijoihin.

Salmisen (2000) tutkimuksessa on tarkasteltu hoitotyön opettajaan kohdistuvia vaatimuksia ja niiden toteutumista Suomessa, Saksassa ja Iso-Britanniassa sekä opiskelijoiden että opettajien perspektiiveistä. Tutkimuksessa käytettiin viittä samaa opettajan osaamiskategoriaan kuten edellisessäkin tutkimuksessa (ks. Leino-Kilpi ym. 1995). Tutkimuksen mukaan hoitotyön opettajaan kohdistuneet vaatimukset ovat kutakuinkin samanlaisia näissä kolmessa eri maassa, vaikkakin kulttuureista ja koulutusjärjestelmistä johtuvia eroja havaittiin. Suomalaiset ja Iso-Britannialaiset opiskelijat ja opettajat pitivät opettajien tärkeimpänä vaatimuksena suhteita opiskelijoihin. Saksalaiset opiskelijat sen sijaan arvioivat ne toiseksi ja opettajat kolmanneksi tärkeimmiksi. Kaikki vastaajaryhmät yhtyivät siihen, että hyvä opettaja on rehellinen ja rohkaiseva, toimii luottamuksellisesti, kunnioittaa opiskelijoita ja kohtaa heidät tasa-arvoisesti. Suomalaiset opettajat ja opiskelijat kuitenkin arvottivat opettajan hoitokompetenssin tärkeyden verrokkimaita alhaisemmaksi.

Terveystieteiden oppilaitoksen opiskelijoita tutkittaessa ilmeni, että opettajien myönteinen asennoituminen tukee opiskelijoiden ammattiin kasvamista. Tutkimuksessa nähtiin tärkeänä, että opettaja uskaltaa olla oma itsensä kertoen kokemuksistaan ja tunteistaan. Opiskelijat kokivat myös

merkitykselliseksi opettajan kanssa käydyt ohjaavat keskustelut sekä tuen, kannustuksen, rohkaisun ja palautteen annon. Tutkimuksen mukaan opettajan tulee olla opiskelijaa varten ja välittää hänestä. Opettajien jakama asiallinen tieto, hyvä teoriaopetus sekä teorian ja käytännön integrointi nähtiin myös oleellisiksi. (Mäkisalo & Kinnunen 2000, 22.) Teorian ja käytännön yhdistäminen onkin nähty hoidon opetukseen oleellisesti kuuluvaksi ja tärkeäksi terveystieteen koulutuksen onnistumisen kriteeriksi (Eriksson ym. 2012, 96; Tiilikkala 2004, 65; Salminen 2000, 92; Leino-Kilpi ym. 1995, 102).

Tiivistäen voisi todeta, että etenkin opiskelijoihin liittyvät tekijät ovat oleellisia terveystieteen opettajuudelle monien eri tahojen mukaan. Terveystieteen opettajat ovat kuitenkin muiden ammatillisten opettajien kanssa pitkälti samojen muuttuvien haasteiden keskellä, jotka esittävät uusia vaateita tälle ammattilaisten joukolle.

2.3 Ammatillisen opettajuuden muuttuvat tehtäväkentät ja osaamisvaatimukset

Yhteiskunnan ja elinkeinoelämän muutokset sekä niistä johtunut ammatillisten oppilaitosten transformaatio ovat haastaneet myös opettajat muuttumaan. Ammatilliset oppilaitokset ovat eläneet Suomessa jatkuvassa muutoksen tilassa jo pitkään. 1980-luvulta lähtien muutosprosessin yhteydessä on käynnistynyt pysyvä kehittämisen ja kokeilujen jatkumo. (Filander & Jokinen 2004.) Koulutuspoliittiset linjaukset ja yhteiskunnallinen muutos ovat saaneet aikaan muun muassa huomion kiinnittymisen työssä oppimiseen, kansainvälisyyteen sekä työn kehittämiseen eri konteksteissa. Ammatillisen koulutuksen kentän opiskelija-aines on myös varsin heterogeenistä. Lisäksi muuttuva käsitys oppimisesta ja uusi opetusteknologia tuovat uusi pedagogisia haasteita opettajille. Tämän ajan piirteet saavat aikaan sen, että ammatillisilta opettajilta vaaditaan yhä laajempaa ja syvällisempää osaamista. Hyvin ammatillisen ”uuden” opettajan osaamisvaatimuksia kuvaa Tiilikkala (2004, 33):

”Uusi opettaja on moniosaaja, joka järjestää oppimismahdollisuuksia, luo yhteyksiä, tutkii, markkinoi, konsultoi ja on verkostoitunut myös kansainvälisesti. Hän on sitoutunut oman oppilaitosyhteisönsä visioihin ja missioihin, hän kehittää itseään lakkaamatta ja on substanssialansa asiantuntija ja hyvä pedagogi.”

Myös Vertasen (2002, 101) mukaan ammatillisen opettajan työhön liittyy opetus- ja koulutyön

lisäksi muita paineita. Tämän päivän opettajalta edellytetään moniosaamista, opettajan on oltava muun muassa psykologi, oman opetusalan ekspertti, yhteiskunnallisten asioiden tuntija, kasvattaja ja didaktikko. Ammatillisilta opettajilta vaaditaan nykyään paljon, mikä osaltaan perustelee mentoroinnin tarpeellisuutta. Jatkuvat muutokset ovat vaikuttaneet myös sosiaali- ja terveysalan opettajien jaksamiseen. Terveystieteiden oppilaitoksen opettajien kuvatessaan kollegoidensa toimintaa, uupuminen näyttäytyi todellisena ongelmana. Syynä tähän nähtiin olevan jatkuvat muutokset ja opetustyön lisääntyminen. Opettajien voimavaroja veivät myös kansainvälistyminen, erilaiset projektit, opiskelu ja toimistotehtävät. (Mäkisalo & Kinnunen 1999, 231, 240.)

Seuraavan jäsenyyksen avulla luon tarkempaa kuvaa siitä tehtäväkentästä, millaisen tämän päivän ammatillinen opettaja työssään kohtaa. Tarkastelen myös niitä osaamisvaatimuksia, joita ammatilliselta opettajalta vaaditaan tämän tehtävä haltuun ottamiseksi. Tarkastelu ei ole tyhjentävä, mutta sopivan kattava antamaan kuvaa ammatillisen opettajan työstä tämän tutkimuksen tavoitteet huomioiden.

2.3.1 Verkostotyö

2000-luvun taitteessa on syntynyt verkostoajattelu ja puhutaan verkostokouluista, sillä oppilaitokset ovat työssä oppimisen myötä lisänneet yhteyksiä työpaikkoihin (Paaso 2010, 41–42). Nykyisin yhä useammin ammatillisia opintoja suoritetaan työssä oppimisena, oikeita työelämän oppimishaasteita kohdaten. Oppilaitokset ja viime kädessä ammatilliset opettajat ovat joutuneet uuden haasteen eteen yrittäessään organisoida edellytyksiä koulutuslainsäädännön mukaisille yksilöllisen tuen ja työssä oppimisen käytännöille. Tällainen muutos ammatillisessa koulutuksessa edellyttää siis myös ammatillisen opettajan työn muutosta kohti verkostoituvaa toimintatapaa. Opettajien tehtäväksi on muun muassa muodostunut kouluttaa ja sitouttaa työssä oppimispaikkojen ihmisiä opiskelijoiden ohjaukseen niin, että he ottaisivat vastuun oppilaiden opettamisesta oman työnsä ohessa. (Filander & Jokinen 2004, 22–23, 103.) Majuri ja Eerola (2007, 135) lisäävät opettajien tehtäväkenttään muun muassa harjoittelupaikkojen etsinnän, opiskelijoiden ja työelämän edustajien tapaamisen työnkentillä sekä jopa työelämän henkilöstön suostuttelun ohjaajan tehtäviin.

Tällaiset muutokset opettajan työssä korostavat opettajien verkostoitumistaitojen merkitystä (Paaso 2010, 42; Helakorpi 2006, 91). Helakorpi (2006, 91) myös korostaa, että kasvavassa määrin opettajien asiantuntijuuteen kuuluu kyky toimia tiiminjohtajana erilaisissa projekteissa. Paaso (2010, 42) sen sijaan näkee opettajan verkostoitumistaidot hyödyllisiksi myös sen vuoksi, että siten opettaja pystyy hyödyntämään moniammatillista tukiverkostoaan muun muassa yhä

tavanomaisemmissa opiskelijoiden syrjäytymiseen liittyvissä kysymyksissä.

Työelämän hyvä tuntemus on tärkeää myös siksi, että ammatillisen koulutuksen on pystyttävä ennustamaan työelämän muuttuvia tarpeita ja ohjaamaan ammattitaidon ja työn tekemisen kehittymistä. Koulutuksen järjestäjällä ja viime kädessä yksittäisellä opettajalla on oltava visio siitä, mitä valmiuksia koulutuksen tulee tuottaa tulevaisuudessa. Tämä on tärkeää, sillä ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat työelämän ammatilaisia vasta usean vuoden päästä koulutukseen hakeutumisestaan. (Vertanen 2002, 15.) Filanderin ja Jokisen (2004, 102) mukaan ennakoimisessa ei ole onnistuttu, sillä ammatillisten oppilaitosten koulutus ei pysty vastamaan työelämän tarpeisiin. Ammatillisten opettajien kouluttamien kädentaitajien ja ammatti-ihmisten sijaan, työelämä tarvitsee laaja-alaisempia osaajia. Paaso (2010, 55) kuitenkin korostaa, että monet ammatilliset opettajat kokevat haasteelliseksi sovittaa yhteen opetussuunnitelman perusteiden pyrkimykset, elinkeinoelämän vaatimukset ammattitaidosta sekä opetussuunnitelman perusteiden ja yhteiskunnan vaateet yksilöllistämisestä ja kasvatuksesta.

Verkostomaisen työskentelyn vallatessa ammatillisen koulutuksen kentät, myös opettajien välisen kollegiaalisen työskentelyn voisi ajatella lisääntyneen. Annalan ja Heinosen (2009, 19) mukaan ammatilliset opettajat tekevät nykyisin yhteistyötä keskenään tiiviiden työelämäyhteyksien lisäksi. Tiilikalan (2004, 227) tutkimuksessa opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä oman kasvatusfilosofiansa ja persoonallisen opetustyylinsä toteuttamista, eivätkä he halunneet ulkopuolisten puuttuvan työhönsä. Tämän nähtiin olevan yhteydessä työn autonomiaan, mutta jopa työn yksinäisyyteen.

2.3.2 Heterogeeninen opiskelija-aines

Oman haasteensa ammatillisen opettajan työlle tuo varsin heterogeeninen opiskelijoiden joukko. Osalla opiskelijoista on takanaan jo pitkä ura työelämässä tai jopa korkea-asteen opintoja. Toiset suorittavat lukio-opintoja ja ammatillista perustutkintoa samanaikaisesti. Opiskelijoiden joukkoon mahtuu myös niin huippulahjakkaita kuin oppimisen ongelmista kärsiviä ihmisiä. (Miettinen, Piha & Pynnönen 2009, 51.) Tällaisessa tilanteessa ammatillisen opettajan on oltava tietoinen erilaisista tukimuodoista, joita heikosti opinnoissaan menestyville opiskelijoille tarjotaan. Toisaalta opettajan täytyy pystyä suunnittelemaan omaa opetustaan niin, että se tukisi erilaisilla tiedollisilla ja taidollisilla resursseilla varustettuja opiskelijoita mahdollisimman hyvin.

Monet nuoret hakeutuvat ammatilliseen oppilaitokseen, ilman motivaatiota opiskeluun. Opettajien mukaan nuorten elämänhallinnan taidot ovat myös heikentyneet. Opettajat joutuvat kohtaamaan ammatillisissa oppilaitoksissa nuoria, jotka tarvitsisivat aikuista auttamaan ja tukemaan heitä löytämään oman paikkansa elämässä. (Filander & Jokinen 2004, 105.) Ammatilliset opettajat eivät siis enää vain kouluta opiskelijoita ammattiin, vaan he voivat joutua tekemisiin myös opiskelijoiden yksityisyyteen menevien kasvatuksellisten tekijöiden kanssa. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa kasvatusta ymmärretään kaksitahoisena, ammattiin kasvattamisena ja yleisenä kasvattamisena (Vertanen 2002, 98). Tiilikalan (2004, 240) tutkimuksen mukaan 1990-luvulla on tapahtunut juuri tällaisen yleisen kasvattamisen ja vuorovaikutuksen lisääntymistä ammatillisen opettajan työssä. Kasvatusta näyttäytyi tutkittujen opettajien puheessa isänä/äitinä olemisena ja järjestyksenpitämisenä, joka vei aikaa itse ammatin opettamiselta.

2.3.3 Kansainvälisyys

Opiskelija-aineiden heterogeenisyyttä entuudestaan lisää kansainvälistyminen. Ammatilliset oppilaitokset ovat jo rakentaneet kansainvälisiä suhteita, mutta ne tulevat vielä lisääntymään työelämän kansainvälistyessä. Monissa oppilaitoksissa on tälläkin hetkellä jossain määrin vieraalla kielellä annettavaa opetusta. Maahanmuuttajien määrä tulee myös kokoajan kasvamaan. (Vertanen 2002, 218–219.) Tällaisen kehityksen johdosta opettajien monikulttuurisuusosaaminen ja kielitaito ovat nousseet tärkeiksi (Auvinen 2004, 272; Vertanen 2002, 218–219).

Opettajien oma monikulttuurisuus- ja kielitaito ei kuitenkaan riitä, vaan heidän on pystyttävä opettamaan näitä taitoja myös opiskelijoille. Globaalit muutokset edellyttävät ammatillisen koulutuksen reagoitua. Tavoitteena on, että ammatillisissa oppilaitoksissa pystytään antamaan opiskelijoille riittävä osaaminen, jotta he pystyisivät työskentelemään kotimaan lisäksi myös ulkomailla. Tutkimuksen mukaan myös ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijat pitivät tärkeänä vieraiden kielten- ja kulttuurien opiskelua, sillä 77 % opiskelijoista piti tärkeänä tai erittäin tärkeänä hyvää kielitaitoja ja 39 % opiskelijoista halusi opiskella vieraita kulttuureja. (Siikaniemi 2006, 10–13.) Opiskelijat ovat siis myös osaltaan luomassa opettajille kansainvälistymisen painetta.

2.3.4 Oppimiskäsitys ja verkkopedagogiikka

Opettajan rooli työssään ja luokkahuoneessa on myös muuttunut. Ammattikorkeakouluissa on nähty, että yhteiskunnalliset muutokset sekä koulutusjärjestelmien ja oppimiskäsitysten uudistumiseen liittyvät tekijät ovat vaikuttaneet opettajien ohjauksellisen roolin vahvistumiseen ja ohjauksen

tarpeen kasvuun. Tällaisia muutoksia ovat olleet muun muassa kontaktiopetuksen vähentyminen, opiskelijoiden itsenäisen työn lisääntyminen, verkko-opetuksen yleistyminen, uudet oppimiskäsitykset sekä opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen koskien opintojen sisältöä ja suoritustapoja. (Auvinen 2004, 266–267.) Oppimiskäsitysten muuttumisen seurauksena, oppimistilanteita ei nähdä enää tiedon mekaanisena siirtämisenä opettajalta opiskelijoille. On alettu ymmärtämään, että oppimista tapahtuu muuallakin kuin opettajan välittömässä ohjauksessa. Opiskelijaa pyritään myös ohjaamaan ottamaan itse vastuuta omasta oppimisestaan. (Vertanen 2004, 16.)

Verkkopedagogiikalla ja opetuksen verkottumisella on pyritty lisäämään opiskelijan itsenäisesti suoritettavia tehtäviä ja opetustarjontaa. (Filander & Jokinen 2004, 106.) Uuden koulutusteknologian on nähty mahdollistavan pedagogisia innovaatioita ja vievän autenttisiin verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin (Paaso 2010, 45). Tämä tieto- ja viestintätekniikan nopea kehitys on kuitenkin asettanut oppimishaasteita opettajille. Auvisen (2004, 273–274) tutkimuksen mukaan opettamisen, oppimisen ja tiedonhankinnan uudet mahdollisuudet vaativat laajaa eri medioiden hallintaa ja uudenlaista osaamista. Kaikkien opettajien tulee hallita tietokoneen peruskäyttö, mutta monien opettajien työssä vaaditaan myös syvällisempää tietoteknistä erikoisosaamista. Tämän kehityksen nähtiin Auvisen tutkimuksessa tukeneen opettajan työtä, mutta samalla se oli muuttanut radikaalisti työnteon tapaa. Se oli muun muassa nopeuttanut toimintoja, lisännyt kirjallista viestintää ja vähentänyt fyysistä vuorovaikutusta. Rajalahti ja Saranto (2011, 254) tuovat tutkimuksessaan esille hoitotyön kirjaamisen ja tiedonhallinnan muutoksen, johon tulee kiinnittää huomiota opetuksessa ja koulutuksessa. Tämä aiheuttaa omat haasteensa nimenomaan sosiaali- ja terveysalan ammatillisille opettajille.

2.4 Laaja-alainen kehittäminen ja kehittyminen velvollisuutena

Edellä mainitut osaamisvaatimukset haastavat ammatilliset opettajat jatkuvaan itsensä kehittämiseen, elinikäiseen oppimiseen (mm. Tiilikkala 2004, 15; Auvinen 2004, 349; Vertanen 2002, 225). Jarnilan (1998, 161) tutkimuksessa menestyvän ammattioppilaitoksen keskeisiä piirteitä olivat innovatiivisuus ja kehittäminen. Kehittäminen on tullut osaksi ammatillisen opettajan työtä laaja-alaisesti. Opettajan on kokoajan kehitettävä omaa ammattitaitoaan, mutta yhä tavallisempaa on opettajien osallistuminen erilaisiin kehittämishankkeisiin oman työnsä ohessa. Myös vaateet opettajien yhteiskunnallisesta kehittämisorientaatiosta ovat kasvaneet. Muutosvaatimuksia esittäviä tahoja ovat niin opetushallinto, työelämä, opiskelijat kuin vanhemmatkin. Opettajilta vaaditaan

uudistumista, mutta lisäksi heitä syyllistetään ja saatetaan leimata kehityksen vastustajiksi. (Tiilikkala 2004, 15.)

Ammatillisen opettajan osaamisalueet on jaettu substanssiosaamiseen, työyhteisö-osaamiseen, kehittämisosaamiseen ja kehittymisosaamiseen (Helakorpi 2006, 66). Näitä kaikkia osa-alueita opettajan siis oletetaan kehittävän työnsä ohessa. Terveysalan opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen ja ylläpitämisen toimintoja tarkasteltiin Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä. Sen mukaan opettajia kannustettiin osaamisensa kehittämiseen muun muassa työelämäyhteistyötä ja työelämävaihtoa tukevin toimenpitein sekä koulutusmahdollisuuksia tarjoamalla. Yleisin keino opettajien osaamisen kehittämiseen oli ammatillisissa oppilaitoksissa työelämäjakso. Myös liikkuvaa palvelutoimintaa ja työelämä diplomien käyttöä oli kokeiltu. Yleisimpiä esteitä opettajien työelämäjaksolle osallistumiselle olivat kuitenkin opettajien kiinnostuksen puute ja rahoituksen järjestyminen. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007, 13–19.)

Auvisen (2004, 244) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajien ja hallinnon mukaan opettajia kannustetaan jatkuvaan kouluttautumiseen ja itsensä kehittämiseen, mutta henkilökohtaisia kehittymistavoitteita ei ole liitetty koko organisaation strategiaan tavoitteisiin. Tästä johtuen itsensä kehittämisessä luotetaan paljon opettajien itseohjautuvuuteen ja omaan aktiivisuuteen. Kuitenkin itsensä kehittäminen täytyy kokea mielekkääksi ja tarpeelliseksi, jotta yksilö sitoutuu siihen (Mäntylä 2002, 32). Oman kehittämisensä lisäksi opettajan tulisi iskostaa myös opiskelijoihin elinikäisen oppimisen ideologiaa. Opettaja toimii ammatissaan esimerkkinä nuoremmille sukupolville, mikä tuo omat erityspiirteensä ammattitaidon kehittämiseen. Opettajan innostus omaa oppiainettaan sekä jatkuvaa itsensä kehittämistä kohtaan on tärkeää opiskelijoiden oppimismotivaation kannalta. (Auvinen 2004, 349.) Opettajan on siis omalla esimerkillään pyrittävä innostamaan myös opiskelijat oppimaan jatkuvasti uutta, kuitenkin yhä enemmän opettajien aika kuluu muissa kuin opetustehtävissä.

Paason (2010, 195–198) mukaan tulevaisuudessa ammatillisten opettajien työnkuva muuttuu kohti työyhteisöllistä osaajaa. Tällöin opettajien tulee osallistua yhä enemmän työyhteisön ja koulutusorganisaation strategiseen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Paason tutkimus antaa kuitenkin viitettä siitä, että ammatilliset opettajat eivät vielä sitoudu kehittämään koulutusorganisaatiota. Hänen mukaansa vain harvat opettajat vaikuttavat työyhteisössään ja opettajan työ on pitkälti vieläkin yksintyöskentelyä. Jatkuvan itsensä ja koulutusorganisaation kehittämisen lisäksi ammatillisia opettajia haastetaan osallistumaan myös muuhun kehittämistyöhön. Auvisen (2004, 272, 288) mukaan opettajan työkuvaan on usein tullut myös erinäiset työelämän

kehittämistehtävät, kuten projektitehtävät, tutkimus- ja kehitystoiminta, yritysten ja muiden työelämän organisaatioiden henkilöstön kouluttaminen sekä konsultointitehtävät.

Kehittämistyö irrotetaan kuitenkin usein kontekstistaan. Tällöin kehittäminen muodostaa oman kokonaisuutensa, eikä tuotoksia välttämättä pystytä liittämään opettajan työn kokonaisuuteen. (Mäntylä 2002, 32.) Opettajan työn arki on myös nähty haastavammaksi ja kiireisemmäksi kuin moni muu työ (Annala & Heinonen 2009, 19). Tästä johtuen erilaisiin projekteihin osallistuminen voi aikataulusyistä olla vaikeaa. Mäkisen (1998, 176) tutkimuksessa ammatilliset opettajat kokivat ylikuormittavana opetuksen ulkopuoliset työt, sillä työtehtäviä joutui tällöin tekemään usein kotona. Kuitenkin opettajat kokivat alikuormitusta rutiini- ja perusopetuksen yhteydessä, kun he eivät voineet hyödyntää osaamistaan työssään. Opettajille aiheutti myös alikuormitusta huonot etenemismahdollisuudet ja tunne siitä, etteivät he voineet vaikuttaa työyhteisön asioihin. Opettajan työssä on siis nähtävissä paradoksi, jolloin toisaalta halutaan vaikuttaa kouluorganisaation sisäisiin asioihin, mutta kuitenkin opetustyön ulkopuoliset työt nähdään kuormittavina.

Yhteiskunnan kehittämisen näkökulma tuo vielä opettajuuteen lisähaasteensa. Opettajia pidetään nykyisin yhteiskunnallisina vaikuttajina. Opettajuus on muuttumassa kohti eettisesti näkemyksellistä ja aktiivista yhteiskunnan kehittäjää. Kuitenkin niin, että tällainen uudenlainen opettajuus ei sulje pois oppisisällön hallinnan ja sen innostavan opettamisen taidon merkitystä. (Luukkainen 2004b, 303.) Opettajat eivät siis niinkään vain siirrä olemassa olevia toimintamalleja, vaan ovat aktiivisesti osallistumassa ja vaikuttamassa yhteiskunnalliseen muutokseen. Samalla kun opettajilta vaaditaan uudenlaista monitahoisen kehittäjän roolia, heidän on kuitenkin täytettävä myös vanhat osaamisvaateet ja joukko uusia. Mentorointi voidaan nähdä yhtenä vastauksena ammatillisten opettajien jatkuviin kehitymisvaateisiin.

3 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI JA SEN SOVELTAMINEN OPETUSALALLA

Ammatillisten opettajien kehittämistarpeisiin voi liittyä ammatilliseen osaamiseen, työyhteisöosaamiseen, koulutuksen ja työelämän yhteistyöosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen sekä persoonallisuuden kehittämiseen kohdistuvia tavoitteita. Mentorointi voidaan nähdä yhdeksi osaamisen kehittämisen keinoksi. (Paaso 2010, 218.) Mentorointi on kasvattanut suosiotaan yritysmaailman lisäksi opetuslalla. Sitä voidaankin pitää uutena opettajankoulutuksen mantrana (Sundli 2007, 201). Mentorointia on sovellettu niin perusasteen- ja toisen asteen oppilaitoksissa (ks. esim. Ahokas 2010, 125–135; Heikkinen, Jokinen Tynjälä & Välijärvi 2008, 205–215; Estola, Syrjälä & Maunu 2010, 61–72), kuin korkeakouluissakin (ks. esim. Murto, Kaunisto-Laine & Korhonen 2007, 181–199; Keskinen & Paalumäki 2009, 62–70; Leppisaari, Mahlamäki-Kultanen & Vainio 2008, 278–287) opettajien työn ja osaamisen tukemiseen. Karjalaisen (2010, 40) mukaan mentoroinnin yleisyyttä opetuslalla selittää osaltaan opettajankoulutukseen sisältyvä ohjattu harjoittelu, jota kutsutaan monesti myös mentoroinniksi. Kuitenkin, koska oppilaitoksissa on totuttu opettajaksi opiskelevien ohjaamiseen, on luonnollista hyödyntää tällaista ohjaussuhdetta myös opettajien uran alkuvaiheessa.

Usein ongelmana on ollut uusien ammattiin valmistuneiden opettajien induktiovaihe. Monissa tutkimuksissa nimenomaan tämä opettajien työhöntulovaihe on todettu kriittiseksi kohdaksi koko työuraa ajatellen. Työuran alussa tuen puuttuminen saattaa lisätä opettajien työuupumusta tai riskiä jättäytyä opettajan työstä kokonaan pois. (Kangasniemi 2012, 240.) Jokinen ja Sarja (2006, 197) kuitenkin muistuttavat että, vaikka mentorointi on keskeistä induktiovaiheessa, se ei kuitenkaan korvaa uusien opettajien perehdyttämistä oppilaitosyhteisöön. Huoli opettajien jaksamisesta ja pärjäämisestä työssään on saanut aikaan valtakunnallisia toimenpiteitä. Tällä hetkellä Suomessa on meneillään kaksi valtakunnallista opettajille kohdistettua mentorointi- hanketta. Näitä hankkeita voi pitää opettajien mentoroinnin eri paradigmoina, sillä ne perustuvat varsin erilaisille mentoroinnin lähtökohdille.

Ensinnäkin Opetushallitus, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia ja CICERO Learning-verkoston yhteishankkeena on kehitetty mentorointijärjestelmä, jossa Kaliforniassa toimivan New Teacher Centerin (NTC) mentorointimalli on muokattu soveltuvaksi suomalaiseen toimintaympäristöön. Siinä kokenut opettaja ja noviisi opettaja ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tavoitteet liittyvät muun muassa uuden opettajan ammatillisen osaamisen kasvuun, työssä

jaksamiseen ja laadukkaan opetuksen turvaamiseen. (Niemi & Siljander 2013, 5, 34, 41.) Kyseinen mentorointijärjestelmä pohjautuu perinteisen parimentoroinnin teoriaan (kappale 3.1), sillä mentoroinnissa on osallisena vain mentori ja noviisiopettaja. Perspektiivi on myös vahvasti juuri opettajan työnsä aloittaneissa ja heidän kehittymisessään sekä sosiaalistumisessaan opettajan työhön.

Erilaisen näkökulman opettajien mentorointiin tarjoaa kuitenkin Osaava Verme -hanke, jossa on syksystä 2010 saakka sovellettu ja kehitetty edelleen vertaisryhmämentorointia niin ikään Opetusministeriön rahoittamana. Hanketta on toteutettu yhteistyössä yliopistojen, opettajankoulutusyksiköiden ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen kesken. (Heikkinen ym. 2010, 42.) Lähtökohtana Vermessä on vertaisryhmämentoroinnin teoria (kappaleet 3.2–3.4). Vertaisryhmämentoroinnissa mentorointi on ryhmämuotoista ja siinä ei tavoitella pelkästään uuden opettajan tukemista, vaan pyritään eri-ikäisten opettajien ammatillisen dialogiin, jossa niin nuoremmilla kuin vanhemmillakin opettajilla on mahdollisuus oppia uutta. (Heikkinen ym. 2012, 48.) Tällöin mentorointia ei siis nähdä vain uusien opettajien kehittymisen välineenä, vaan yleisesti eri työuran vaiheissa olevien opettajien täydennyskoulutuksena.

Tämä tutkimus käsittelee näistä kilpailevista mentoroinnin paradigmoista jälkimmäistä, vertaisryhmämentorointia. Kuitenkin, jotta vertaisryhmämentorointia pystytään ymmärtämään kokonaisuudessaan, on tarkasteltava myös sitä heterogeenistä mentoroinnin kenttää, joka koostuu monenlaisista tavoista toteuttaa mentorointia. Seuraavassa kappaleessa pureudutaan tähän aiheeseen. Tämän jälkeen luodaan katsaus tämän tutkimuksen kontekstina toimivaan vertaisryhmämentorointiin ja eritellään sen ominaispiirteitä. Koska tässä tutkimuksessa päähuomio kiinnittyy vertaisryhmämentorointikeskusteluun, luodaan vielä katsaus vuorovaikutukseen ja vertaisuuteen mentoroinnissa. Mentoroinnin teoria loppuu kappaleeseen, jossa käsitellään vertaisryhmämentoroinnin merkitystä ja vaikutuksia opettajuudelle. Tämä alue osaltaan liittyy tämän tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen vertaisryhmämentorointia merkityksellistävistä subjektipositioista.

3.1 Moniulotteinen mentorointi

Ennen pureutumista itse mentorointiin, on syytä määrittää sen osapuolet mentori ja aktori. Mentor-käsite on peräisin antiikin Kreikan mytologiasta. Homeroksen kirjoittamassa tarinassa Mentor oli viisas ja luotettava neuvonantaja, jonka huomaa Odysseus uskoi poikansa, lähdettyään Troijan sotaan. (Ragins & Kram 2008, 3–4.) Nykyisin kansainvälisessä sekä suomalaisessa eri tieteenalojen

kirjallisuudessa, mentori käsitettä käytetään erilaisissa merkityksissä ja yhteyksissä (Jokinen, Mikkonen, Jokelainen, Turjamaa & Hietamäki 2010, 56). Englanninkielisessä kirjallisuudessa mentorin synonyyminä käytetään sanoja: mentor, supervisor ja preceptor. Mentori voidaan määritellä organisaatiossa tai ammatissa kokeneemmaksi henkilöksi, joka tarjoaa apuaan vapaaehtoisesti (Pokora & Pokora 2007, 12). Mentori kuvataan usein henkilöksi, joka pyrkii tukemaan suojaan ammatillista tai henkilökohtaista kehittymistä sekä parantamaan hänen liikkumistaan yhä vaativampiin tehtäviin (Ruohotie 2002, 222). Mentori-käsitteelle ei ole suomenkielessä toista täysin sisällöltään vastaavaa termiä, joten tässä tutkimuksessa käytän sanaa mentori, kokeneemmasta työntekijästä, joka jakaa osaamistaan ja rakentaa uutta tietoa yhdessä vertaisten kollegoidensa kanssa. Mentoroinnin toisesta osapuolesta, aktorista käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa nimityksiä mentee tai protege. Suomalaisessa kirjallisuudessa aktorista käytetään monia muitakin termejä, kuten mentoroitava, juniorikollega ja untuvikko (Jokinen ym. 2010, 56; Lillia 2000, 9; Ruohotie 2002, 222). Aktori on kuitenkin vakiintunut ilmaisu suomenkielessä, joten käytän sitä tässä tutkimuksessa merkitsemään mentorointiin osallistuvaa opettajaa, jolla on suhteessa vähän kokemusta opettajantyöstä verrattuna mentoriin.

Perinteisessä parimentoroinnissa perspektiivi on juuri aktorin kehittämisessä. Karjalainen (2010, 125–126) pitää mentorointia auttamissuhteena, jota voidaan hyödyntää työuran eri vaiheissa. Se myös soveltuu menetelmäksi tietojen, taitojen ja osaamisen välittämiseen sekä aktorin rohkaisuun käyttämään omia voimavarojaan. Mentorointi on määritelty myös kokeneen seniorikollegan ja vähemmän kokeneen juniorikollegan väliseksi kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi (Ruohotie 2002, 222). Lillia (2000, 14) määrittelee mentoroinnin kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa toimitaan tavoitteellisesti ja joka noudattaa tiettyjä periaatteita. Menetelmänä mentorointi on prosessien sarja, jotka auttavat suhteen syntymistä, sen toimimista ja tukemista mentorin ja mentoroitavan välillä. Mentoroinnin määrittelyissä korostuu siis sen kehityksellinen funktio sekä vuorovaikutteisuus. Opettajien mentorointia koskevassa tutkimuksessa mentorointi on määritelty kahden tai useamman opettajan väliseksi oppivaksi kumppanuudeksi, jossa jaetaan ja kehitetään jotain yhteistä mielenkiinnonkohdetta (Jokinen & Sarja 2006, 188).

Viimeinen mentoroinnin määrittely viittaa siihen, että mentoroinnissa voi olla osallisena useampi opettaja kerrallaan. Mentorointia toteutetaan yhä useammin ryhmässä, johon osallistuu sekä kokeneita että kokemattomampia työntekijöitä. (Heikkinen ym. 2008, 108). Vertaismentoroinnissa aktorin mentorina toimii yhtä kokenut tai statukseltaan samassa asemassa oleva henkilö, joko samasta organisaatiosta tai sen ulkopuolelta. Ryhmämentoroinnissa taas mentorilla on yhtä aikaan useampia aktoreita ohjattavanaan (Leskelä 2007, 166–167). Vertaisryhmämentoroinnissa taas

yhdistyy nämä molemmat elementit vertaisuus ja ryhmämuotoisuus. Siinä mentorointi tapahtuu ryhmissä ja siihen osallistujat ovat kollegoita keskenään. Ratkaisevin ero parimentoroinnin ja vertaisryhmämentoroinnin välillä on kuitenkin taustalla olevat käsitykset tiedosta ja oppimisesta. Klassinen parimentorointi sisältää ajatuksen hiljaisen tiedon siirtämisestä mentorilta aktorille. Vertaisryhmämentorointi taas perustuu käsitykseen yhteisestä tiedon rakentamisesta. Tällöin sanaton implisiittistä tietoa tuodaan näkyväksi reflektoinnin ja keskustelun avulla. (Heikkinen ym. 2010, 50.) Kuitenkin on myös muita tapoja eritellä mentorointia.

Mentorointi vaihtelee sen mukaan, mitä sillä kulloinkin tavoitellaan. Mentorointia voidaan käyttää siis moneen tarkoitukseen ja sen avulla tavoiteltavat hyödyt vaihtelevat. Samaa nimitystä käytetään menetelmästä, jonka tavoite on materialistinen (esimerkiksi vallan ja palkan lisääntyminen) tai henkistä kasvua edistävä (esimerkiksi ajattelun kehittymiseen tähtäävä). (Leskelä 2005, 27.) Mentorointi voidaan jakaa mentoreiden toiminnan mukaan ura- ja psykososiaalisiin funktioihin. Urafunktioiden tarkoitus on auttaa aktoria uralla etenemisessä ja osaamisen kehittämisessä. Mentori voi esimerkiksi järjestää aktorille esiintymismahdollisuuksia ja antaa haasteellisia työtehtäviä. Psykososiaaliset funktiot puolestaan edistävät aktorin ammatillista- ja henkilökohtaista kasvua. Ne vahvistavat myös aktorin ammatti-identiteettiä, itsearvostusta sekä minäpystyvyyttä. Tällöin mentori toimii roolimallina, joka antaa aktorille tukea ja hyväksyntää. (Ragins & Kram 2008, 5; Ruohotie 2002, 232–233.) Mentoroinnissa voidaan keskittyä vain ura- tai psykososiaalisten funktioiden kehittämiseen tai pyrkiä kehittämään molempia samanaikaisesti.

Wang ja Odell (2007, 475–478) ovat jakaneet mentoroinnin kolmen eri näkökulman mukaan. *Humanistisessa mentoroinnissa* mentorin ja mentoroitavan läheistä ja luottamuksellista suhdetta pidetään tärkeänä. Siinä huomiota kiinnitetään opettajan persoonalliseen kehittymiseen ja pyritään auttamaan uusia opettajia ongelmien ennakoimisessa ja ratkaisemisessa. *Paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä painottavassa mentoroinnissa* taas painotetaan noviisiopettajien sopeutumista olemassa olevaan koulukulttuuriin ja opettamisen normeihin. Tällöin mentorin käytännön kokemus opetustyöstä nähdään tärkeäksi. *Kriittisen konstruktivismin* näkökulmasta mentorointi näyttäytyy kriittisen teorian mukaisesti olemassa olevan tiedon kyseenalaistamisena uuden tietoisemman käsityksen rakentamiseksi. Kriittisen konstruktionismin mukaisessa mentoroinnissa teoreettisena taustaoletuksena nähdään konstruktivismi. Konstruktivistisesta perspektiivistä mentorointi muotoutuu vastavuoroisena ajatustenvaihtona ja tiedon yhteisenä rakentumisena. (Heikkinen ym. 2012, 67.)

Mentorin ja aktorin suhde voi olla virallinen tai epävirallinen. Viralliset suhteet ovat organisaation kontrolloimia. Epävirallinen suhde taas alkaa spontaanisti, ilman kolmannen osapuolen puuttumista asiaan. (Ruohotie 2002, 222.) Mentorointi voi siis olla systemaattinen ja strukturoitu kehittämismenetelmä, joka lähtee organisaation tavoitteista ja tarpeista. Mentoroinniksi voidaan kutsua myös, kun kokeneempi henkilö tarjoaa spontaanisti apuaan ja toinen ottaa sen vastaan. Tällaista tilannesidonnaista mentorointia tapahtuu yksilöiden elämässä kaiken aikaan, vaikka sitä ei aina edes huomata. (Lillia 2000, 17–19.) Mentorointi voidaan jaotella myös suhteen keston mukaan. Perinteistä, pitkää ja intensiivistä suhdetta kutsutaan primaarimentoroinniksi. Viimeaikaiset työelämän muutokset ovat kuitenkin saaneet aikaan myös sekundaarimentorointia, jolloin suhde on vähemmän intensiivinen ja lyhyempi. (Ruohotie 2002, 224.)

Mentorointi voi olla organisaatorajat ylittävää tai sisäistä. Mikäli mentori ja aktori eivät työskentele saman organisaation sisällä voidaan puhua ulkopuolisesta mentorista ja organisaatorajat ylittävästä mentoroinnista. Vastakohtana pidetään sisäistä mentorointia, jossa mentori ja aktori toimivat samassa organisaatiossa. (Leskelä 2005, 41; 2007, 165.) Vertaisryhmämentoroinnista saatujen kokemusten perusteella samasta työyhteisöstä koottu opettajien mentorointiryhmä mahdollisti koko työyhteisön kehittämisen, kun taas eri oppilaitoksista koottujen opettajien ryhmä keskittyi kuhunkin osallistajaan yksilönä, irrallaan omasta työyhteisöstä (Lahdenmaa & Heikkinen 2010, 142). Jokisen ja Sarjan (2006, 197) tutkimuksen mukaan omassa oppilaitoksessa opettajat kokivat kuitenkin ongelmien ja osaamisen puutteiden käsittelyn vaikeammaksi, koska sen ajateltiin voivan vaikuttaa työyhteisön henkilösuhteisiin. Eri oppilaitoksesta olevalta mentorilta oli taas helppo ottaa vastaan kommentteja ja palautetta sekä kysyä mieltä askarruttavista asioista. Mentorointia suunniteltaessa on siis tarpeen ensin miettiä niitä tavoitteita, joita toiminnalle asetetaan, jotta mentoroinnin tapa tukisi sen päämäärää. Heikkinen ym. (2008, 215) toteavat, että homogeeniset ryhmät saattavat olla osallistujien mielestä parempia, koska tällöin ongelmat ovat samantyyppisiä. Kuitenkin uusia ideoita ja näkökulmia pystytään tuottamaan helpommin heterogeenisissä ryhmissä. Toisaalta heterogeenisiäkin ryhmiä on nykyisin helppo organisoida, koska mentorointiin osallistuvien fyysinen etäisyys toisiinsa ei ole este. E-mentorointi on tietotekniikan kehityksen myötä kasvattanut suosiotaan. E-mentorointi on asiantuntijuuden kehittämisen ja jakamisen prosessi, jossa vuorovaikutus mentorin ja aktorin välillä tapahtuu pääosin virtuaaliympäristössä (Leppisaari & Tenhunen 2007, 215).

3.2 Vertaisryhmämentoroinnin periaatteet

Nimenomaisesti tässä Osaava-ohjelman toteuttamassa vertaisryhmämentoroinnissa, jota tämä tutkimuskin koskee, ryhmien toimintaperiaatteita kuvataan seuraavasti:

”Toiminnan ydin on vertaismentorointiryhmä eli verme-ryhmä. Ryhmä kokoontuu 6–8 kertaa lukuvuodessa noin 1,5–2 tuntia kerrallaan. Aloittava ryhmä tekee toimintasuunnitelmansa ensimmäisessä kokoontumisessa. Ryhmä voi valita koko kauden teemaksi jonkin yhteisen laajan aiheen, kuten vaikkapa monikulttuurisuuden, opetussuunnitelmatyön tai jonkin oppiaineen menetelmien kehittämisen. Ryhmän vetäjänä toimii mentori, joka vastaa ryhmän ajankäyttösuunnitelmasta. Hän toimii myös keskustelun ohjaajana pyrkien jakamaan keskusteluun käytettävää aikaa tasapuolisesti. Hän voi myös ehdottaa käsiteltäviä teemoja sekä virittää keskustelua erilaisten kerronnallisten ja toiminnallisten harjoitusten avulla.” (Heikkinen ym. 2010, 42)

Toiminnalle ei siis ole asetettu kovinkaan tarkkoja raameja. Erilaisia tapoja toteuttaa vertaisryhmämentorointia on varmasti lukuisia. Ryhmän keskustelut voivat käsitellä yhdessä sovittua teemaa tai kummuta osallistujien sen hetkisistä ajatuksista. Erilaisia menetelmällisiä välineitä on mahdollista käyttää tai olla käyttämättä. Oleellista kuitenkin on, että ryhmä tapaa säännöllisesti tietyn ajanjakson. Lisäksi mentorilla on suuri rooli ryhmän ohjaajana. Opettajien mentorointi tutkittaessa on myös huomattu, että osallistujien sitoutumisen kannalta on tärkeää, että mentorointia resursoidaan selkeästi. Oleellista on myös mentoreiden kouluttaminen tehtävään sekä heidän tukemisensa. Mentorointitoiminnan ylläpitämiseksi tarvitaan johtamista, koordinointia ja selkeitä rakenteita. (Heikkinen ym. 2008, 214.)

Vertaisryhmämentorointi siis poikkeaa tavanomaisesta mentoroinnista siinä, että läsnä on pelkän mentorointiparin sijaan ryhmä ja tämän ryhmän jäsenet ovat vertaisia keskenään. Mukana voi olla joukko aktoreita ja usempia mentori. Tavanomaisempaa kuitenkin on, että yksi mentori luotsaa monia aktoreita. Heikkinen ym. (2010, 42) on määritellyt vertaisryhmämentoroinnin osaamisen kehittämisen menetelmäksi, jossa kokeneet ja nuoremmat työntekijät jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan ryhmässä. Tarkoituksena on työssä oppimisen tukeminen ja työhyvinvoinnin edistäminen. Mentorointiryhmä käsittelee ajatuksiaan ja ideoitaan yhdessä. He analysoivat uraansa ja työtään koskevia kysymyksiä ryhmänä, sekä saavat palautetta ja ohjausta yhdessä. Ryhmänvetäjän tehtävänä on rakentaa myönteinen ilmapiiri ammatilliselle kasvulle. Ryhmän jäsenet voivat hyötyä kokeneemman mentorin, sekä toinen toistensa kokemuksista, tiedoista ja tuesta. (Kaye & Jacobson 1995, 24.)

Ryhmämentoroinnilla on nähty olevan monia hyviä puolia verrattuna tavanomaiseen parimentorointiin. Mentorointiryhmän jäsenet pystyvät kehittämään vuorovaikutustaitojaan ja heistä muodostuu oppimisryhmä, jossa jäsenet ovat yhtä aikaa vuorovaikutuksessa sekä vertaistensa työkavereiden kesken, että kokeneen mentorin kanssa. Mentorin opastuksella työskentelevällä ryhmällä on pienempi vaara ajautua riippuvuuksiin ja ryhmät tasaavat henkilökemioiden yhteen sopimattomuudesta johtuvia ongelmia. Lisäksi vastuu oppimisesta ja ryhmän vetämisestä jakautuu ryhmän jäsenten kesken. (Kaye & Jacobson 1995, 24.) Mentorointiryhmien perustaminen organisaatioihin suurien muutosten keskellä on myös nähty hyödylliseksi. Tällöin ryhmissä voidaan käsitellä työhön liittyviä spesifejä ongelmia, koko organisaatiota koskevia pulmia, sekä henkilökohtaisia vaikeuksia. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 277.) Kuitenkin parimentorointiin verrattuna ryhmämuotoisessa mentoroinnissa voi olla vaikea ottaa esille persoonallisia ongelmia, sillä ryhmäläiset voivat pelätä leimaantumistaan. Ryhmässä on tarpeen tehdä sopimus, että asioista ei puhuta sen ulkopuolelle. Tällöin henkilökohtaistenkin ongelmien esille tuominen helpottuu. (Heikkinen ym. 2008, 213.) Vertaisryhmämentoroinnilla on myös toimintaperiaatteita, jotka erottavat sen osaltaan tavanomaisesta parimentoroinnista.

Perinteisesti vertaismentorointi määritellään mentoroinniksi, jossa mentorina toimii aktorin kollega tai saman ammattistatuksen omaava henkilö (Leskelä 2005, 40). Kuitenkaan vertaisuutta ei voida nähdä yksinkertaisesti vain samana ammattiroolina tai -statuksena, vaan se on paljon moni-ilmiöisempi. Vertaisryhmämentoroinnissa oleellinen lähtökohta on toimijoiden yhdenvertaisuus. Kuitenkin vertaisuudella on myös omat rajoituksensa. Jos tällaisia vertaisuuden reunaehtoja ei huomioida, ryhmän toiminnassa saatetaan joutua ongelmiin. Ryhmää ohjaavalla mentorilla on oma roolinsa ryhmän toiminnasta ja sen vetämisestä vastaavana henkilönä. Vertaisuus ei ole sitä, että kaikki olisivat tietojensa ja kokemustensa suhteen yhdenvertaisia, vaan erilaisuus nähdään vuorovaikutusta rikastuttavana. (Heikkinen ym. 2010, 26.)

Vertaisuutta voidaan tarkastella erikseen episteemisellä, juridis-eettisellä ja eksistentiaalisella tasolla. *Epistemologisella vertaisuudella* tarkoitetaan sitä, kuinka suhteen osapuolet ovat jollakin elämänalueella tasaveroisessa tai erilaisessa asemassa tietämisen tai osaamisen suhteen. Tällä tasolla ihmiset eivät siis ole tasaveroisia, vaan toisilla on tietyistä asioista enemmän tietämystä ja osaamista kuin toisilla. Joidenkin asioiden suhteen aktorilla voi olla enemmän tietoa ja osaamista kuin mentorilla. Toisaalta mentori on luonnollisesti ylivertainen omalla kentällään.

Eksistentiaalinen vertaisuus tarkoittaa sitä, että eksistenssin tasolla, ihmisenä olemisessa yksilöt ovat tasavertaisia. Tällä tavalla ajateltuna mentori ja aktori siis nähdään tasavertaisina ja heidän suhteensa symmetrisenä. *Juridis-eettisellä vertaisuudella* tarkoitetaan sitä, miten laillisia ja eettisiä vastuita kannetaan mentorin ja aktorin rooleissa. Juridis-eettinen vertaisuus on toisissa tilanteissa symmetrinen ja toisissa epäsymmetrinen. Epäsymmetrisessä suhteessa mentorilla on esimerkiksi enemmän vastuita, oikeuksia ja velvollisuuksia kuin aktorilla. (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 98–102.)

Kaye ja Jacobson (1995, 24–26) toteavat, että ryhmämentoroinnissa mentorin asema on erilainen kuin tavanomaisessa parimentoroinnissa. Mentori on kumppani, joka auttaa ryhmän jäseniä luomaan kuvan organisaatiosta, tukee heitä kokemusten reflektoinnissa ja auttaa urasuunnitelmien teossa. Mentorin tehtävät tällaisessa oppivassa ryhmässä voidaan jakaa viiteen ulottuvuuteen. Mentori voi toimia *oppaana*, jolloin hän näyttää tien ja osoittaa tilaisuuksia. Lisäksi mentori kysymyksillään haastaa ryhmän jäsenet miettimään, analysoimaan ja tutkimaan asioiden merkityksiä. Mentorin tehtävänä on myös olla *liittolainen*. Hän pyrkii arvioimaan käyttäytymistapoja ja osoittamaan millä tavoin toiset ne kokevat. Oleellista on, että mentori on henkilö, joka puhuu suoraan ja antaa palautetta, jotta hän voi tukea aktoreiden henkilökohtaista kasvua. Mentori on myös *liikkeelle paneva voima*. Tällöin hän pyrkii herättämään muiden kiinnostuksen ja aloitteellisuuden. Ryhmämentoroinnissa mentori voi olla myös *asiat tunteva sisäpiirin jäsen*. Hän on eräänlainen välittäjä, joka pyrkii solmimaan kontakteja aktoreiden ja muiden organisaation työntekijöiden välille. Mentori myös välittää organisaatioita koskevaa epävirallista tietoa. Viimeiseksi mentorilla on *puolestapuhujan* tehtävä. Hän toimii ikään kuin äänitorvena ja tuo ryhmän ideoita sellaisten organisaation jäsenten tietoisuuteen, joilla on päätösvaltaa.

Heikkinen ym. (2012, 64) toteavat, että mentoroinnin käytännöt muuttuvat samansuuntaisesti oppimisen ja tiedon käsitysten kanssa. Vertaisryhmämentoroinnissa oppiminen nähdään konstruktivismista käsin. Siinä oppiminen nähdään yhteisenä tiedon rakentamisena, jolloin ryhmäläiset rakentavat omaa osaamistaan ja tietoaan aikaisemmin oppimansa perustalle. Näin yksilöiden toimintatavat, käsitykset ja ajatukset kehittyvät. Lähtökohtana tällaisessa tiedon rakentamisen prosessissa nähdään oppijan omat kokemukset ja käsitykset. Oppiminen merkitsee näiden käsitysten vähittäistä muuttumista. Konstruktivismista käsin ajateltuna on tärkeää, että vertaisryhmämentoroinnissa käsitellään aiheita, jotka ovat yhteisiä kaikille ryhmän jäsenille. Tällä tavoin jokainen pystyy liittämään uuden oppimansa helposti jo aiemmin opittuun. Jokinen ja Sarja

(2006, 197) näkevät, että juuri opettajamentoroinnissa on mahdollista käsitellä oppilaitoksen häiriötilanteita ja löytää niihin uudenlaisia ajanmukaisia ratkaisuja. Ongelmalliset tilanteet ovat varmasti niitä, joiden ratkaiseminen yhdessä rakentaa uudenlaista ymmärrystä ja tietopohjaa käytännön opettajan työn tueksi.

Vertaisryhmämentoroinnin konstruktivistisessa näkökulmassa toteutuu myös ajatus integratiivisesta pedagogiikasta. Siinä asiantuntijuus rakentuu neljästä peruselementistä. Ensinnäkin *teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta*, joka on luonteeltaan muodollista tietoa ja se on vaivattomasti ilmaistavissa eksplisiittisesti. Toiseksi asiantuntijuus rakentuu *käytännöllisestä tiedosta*, joka on tietoa siitä, millä tavoin jokin asia tehdään. Kolmantena asiantuntijuuden elementtinä on *itsesääätelytieto*, johon kuuluu reflektiiviset ja metakognitiiviset taidot ja tiedot. Neljäs asiantuntijuuden elementti on *sosiokulttuurinen tieto*, joka on nivoutunut erilaisiin kulttuurisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin sekä toimintatapoihin. Tällainen tieto on valautunut jopa käyttämiimme laitteisiin ja työvälineisiin. Integratiivisessa pedagogiikassa nämä neljä asiantuntijuuden elementtiä ovat tiiviisti integroituneet toisiinsa. Vertaisryhmämentorointi mahdollistaa näiden tiedonmuotojen yhteen nivoutumisen, se kuitenkin vaatii erilaisia menetelmiä pelkän keskustelun tueksi. (Heikkinen ym. 2012, 68–72.) Vertaisryhmämentorointikeskusteluiden syventämiseksi onkin kehitelty erilaisia menetelmällisiä ratkaisuja kuten kerronnallisia ja toiminnallisia menetelmiä (ks. esim. Estola, Aho, Kaunisto, Moilanen & Tervonen 2012, 109–124) ja muun muassa dialogikortit (ks. esim. Aarnio & Mäki-Hakola).

Autonomisuus voidaan nähdä yhdeksi vertaisryhmämentoroinnin periaatteeksi. Opettajat ovat Suomessa korkeastikoulutettuja, jonka takia heidän työtään ei juuri kontrolloida ulkoisilla standardeilla. Vertaisryhmämentorointi perustuu täten myös ajatukseen siitä, että opettajien itseohjautuvuutta ja ammatillista autonomiaa kunnioitetaan. Autonomisen opettajan nähdään kuitenkin toimivan yhdessä muiden kanssa, rakentavan opettajan ammatin eetosta yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. (Heikkinen ym. 2012, 56.) Myös mentorointi menetelmänä vaatii osanottajiltaan tietynlaista itseohjautuvuutta.

Ryhmämentoroinnin on nähty vaativan myös vastuunottoa. Kayen ja Jacobsonin (1995, 26–27) mukaan ryhmämentoroinnin onnistuminen vaatii vastuun jakamista eri tahoille. Mentorin lisäksi aktoreilla ja organisaatiolla on omat vastuunsa. Aktoreilla on ryhmämentoroinnissa aktiivisempi rooli, kuin perinteisessä parimentoroinnissa. He ovat täysvaltaisesti luomassa tukiryhmää ja pohtimassa, miten pystyisivät hyödyntämään mentorin tietoja ja osaamista. Oppijat ovat vastuussa

omasta menestymisestäään. Myös organisaation henkilöstöosaston panosta tarvitaan mentoroinnin kehittämisessä, logistiikassa, valmentamisessa ja perehdyttämisessä. Esimiesten olisi myös syytä olla perillä mentoroinnista ja ihannetilanteessa he myös osallistuvat välillä tapaamisiin. Toisaalta esimiesten osallistuminen ryhmätapaamisiin voisi olla ongelmallista luottamukselliseen dialogiin pohjautuvassa vertaisryhmämentoroinnissa.

3.3 Vuorovaikutus mentorointiryhmässä

Vuorovaikutussuhteena mentorointi sisältää sellaisia erityispiirteitä, joilla se eroaa lähikäsitteistään. Mentorointiin kuuluu molemminpuolinen luottamus, avoimuus, arvostus ja tasa-arvoisuus. (Leskelä 2007, 160.) Toisaalta yksi vertaisryhmämentoroinnin peruslähtökohta on, että keskustelun osapuolet osallistuvat tiedon sanallistamiseen aikaisempien kokemustensa, käsityksiensä ja ajattelutapojensa pohjalta. Tällätavoin osaaminen ja ammatillinen tieto rakentuvat dialogissa muiden ihmisten kanssa. Vertaisryhmämentoroinnissa on kyse eri-ikäisten opettajien ammatillisesta dialogista, jossa kaikki keskustelun osapuolet oppivat jotain uutta (Heikkinen ym. 2012, 48.) Mentoroinnista, joka perustuu molemminpuoliseen oppimiseen, on käytetty myös käsitettä dialoginen mentorointi (Perunka & Erkkilä 2012, 635). Dialogia voidaankin pitää menetelmänä, jota pyritään soveltamaan vertaisryhmämentoroinnissa.

Dialogisuus tulee käsitteenä kreikan kielestä, sanoista dia ja logos. Näillä sanoilla on useita merkityksiä, mutta yksinkertaisimmillaan dia tarkoittaa sanaa kaksi ja logos sanaa tai puhetta. Tällöin dialogo tarkoittaa kaksinpuhelua. Dialogisuuden sisältö kuitenkin laajenee, kun huomioidaan sanojen muutkin merkitykset. Dia voi tarkoittaa myös kautta, läpi tai välillä. Lisäksi logos sana viittaa merkkiin, ymmärrykseen, merkitykseen, tulkintaan ja tarkoitukseen. (Karjalainen ym. 2006, 97.) Dialogi on ajatusten virtaa yksilöiden välillä, jolloin yksikään keskustelun osapuoli ei ole tiedon perimmäinen lähde tai omista sitä (Heikkinen ym. 2012, 49). Terminä dialogisuus viittaa asenteeseen, joka ottaa huomioon toisen näkökulman ja tällä tavoin tukee inhimillistä kasvua. Dialogisuudessa suhde on siis molemminpuolinen, Minä-Sinä suhde. Tällaisen suhteen vastakohtana on Minä-Se suhde. (Ojanen 2006, 63.)

Dialogi voidaan jaotella avoimeen ja tekniseen dialogiin. *Avoimessa dialogissa* todellisuuden annetaan olla sellainen, millainen se on, eikä ihmisen äly tai tahto ohjaa siihen suhtautumista. Tämän hyväksyminen tarkoittaa toisen ihmisen varauksetonta kunnioittamista ja kokoajan

muuttuvan todellisuuden ymmärtämistä. Avoin dialogi on yhteys, jota ei vääristä esiymmärrys, tahto tai ajattelu. Se edellyttää avointa toisen kuuntelua ja rohkeutta omaan kaikinpuoliseen kokemiseen. *Tekninen dialogi* pohjautuu rajoittuneeseen tarkkaavaisuuteen, jolloin toista ei todellisuudessa kuunnella. Toiseen ei myöskään suhtauduta hyväksyvästi, arvostavasti tai kunnioittavasti. Teknisessä dialogissa ei ihmetellä, vaan tiedetään. (Ojanen 2006, 64–65.) Vertaisryhmämentorointi pohjautuu näistä ensimmäiseen, eli avoimeen dialogiin, sillä muiden ryhmäläisten kuuntelu ja arvostaminen ovat tärkeitä. Teknisen dialogin kaltaiset piirteet vertaisryhmämentoroinnissa voisivat olla turmiollisia, sillä tällöin keskusteluun ei uskalletaisi tuoda vaikeita asioita, vaan muiden negatiivinen suhtautuminen voisi tuottaa vain pinnallista aiheiden käsittelyä.

Vuorovaikutuksen laadukkuuden merkitys mentoroinnin onnistumiselle on tullut esiin useissa tutkimuksissa. Jokinen ja Sarja (2006, 195) kuvaavat tutkimuksessaan ryhmämentorointia dialogina. Siinä dialoginen ja luottamuksellinen ilmapiiri edesauttaa uuden opettajan ongelman tuomista keskusteluun. Opettajan paljastettua oman epävarmuutensa aiheesta, se luo ryhmälle yhteisen kiinnostuksen kohteen, jossa ryhmäläiset tuovat omia kokemuksiaan ja käsityksiään keskusteluun. Lopulta käytännön ja teorian välinen vuoropuhelu tuottaa ratkaisun opettajan ongelmaan. Ilman luottamuksellista ilmapiiriä uusi opettaja ei siis olisi luultavasti tuonut ongelmaa keskusteluun ja se olisi näin ollen jäänyt ratkaisematta. Teerikorven ja Heikkisen (2010, 176–177) tutkimuksessa tarkasteltiin mentoreiden kokemuksia onnistuneista vertaismentorointiryhmistä. Sosiaaliset tekijät kattaen myös ryhmän vuorovaikutuksen, olivat suuressa roolissa. Mentoreiden tuntemuksiin ja keskusteluiden etenemiseen vaikuttivat ryhmäläisten aktiivisuus ja asenne. Yhteinen päämäärä, kiinnostuksen kohde ja vapaaehtoisuus lisäsivät motivaatiota vertaisryhmämentorointiin. Nämä tekijät myös helpottivat keskusteluyhteyden saavuttamista ryhmäläisten kesken. Ilmapiirin luottamuksellisuus ja avoimuus nähtiin myös tärkeinä tekijöinä. Myös aktoreiden aktiivisuudella vuorovaikutuksessa on siis myös merkitystä.

Parimentorointia koskevassa tutkimuksessa aktoreiden välillä on havaittu eroja siinä, miten itseohjautuvasti ja aktiivisesti he pyrkivät hyötymään mentoroinnista. Aktoreiden erot ilmenevät neljän käsitte kuvauksen avulla. *Proaktiivinen aktori* on tavoitteellinen mentoroinnin hyödyntämisessä ja hän toimii määrätietoisesti, suunnitelmallisesti, autonomisesti ja ennakoivasti. *Interaktiivinen aktori* tuo häntä kiinnostavia aiheita aktiivisesti keskusteluun, mutta hänellä on puutteita mentoroinnin hyödyntämisessä määrätietoisesti ja itseohjautuvasti. *Reaktiivinen aktori* toimii usein mentorin aloitteesta tai mentorin ehdotusten mukaisesti. Hän ei ole siis kovin oma-aloitteinen ja häneltä voi puuttua omia ideoita, suunnitelmia tai tavoitteita. *Passiivinen aktori*

osallistuu aktiivisesti mentorointikeskusteluihin, mutta ei itse myötävaikuta mentoroinnin onnistumiseen. (Leskelä 2005, 161–166.)

Strong ja Baron (2004) ovat tutkineet mentorointikeskustelussa sitä, miten mentori tekee pedagogisia ehdotuksia aktorina olevalle aloittelevalle opettajalle ja miten aktori näihin ehdotuksiin vastaa. Tutkimuksen mukaan mentorit välttivät antamasta suoria vastauksia. Useimmiten he käyttivät puheessaan ilmaisuja, jotka korostivat mahdollisuutta tehdä tietyllä tavalla muun muassa käyttämällä sanoja ehkä tai voisi (38 %). Toiseksi yleisimmin mentorit ottivat kantaa pedagogisiin asioihin kysymysten muodossa (33 %). He saattoivat kysyä yksinkertaisen kysymyksen, joka sisälsi uuden idean tai esittää kysymyksen, joka sisälsi kaksi yhtäläistä vaihtoehtoa. Toisinaan mentorit kysyivät kysymyksen, joka sisälsi kaksi vaihtoehtoa, joista toinen oli parempi. Kolmanneksi mentorit esittivät ideoita, jotka eivät olleet heidän omiaan, vaan jotka olivat kuulleet tai lukeeet muualta (15 %). Aktorit sen sijaan hyväksyivät (80 %) mentoreiden ehdotukset neljä kertaa useammin kuin hylkäsivät (20 %) ne.

Vuorovaikutuksen onnistuminen vertaisryhmämentoroinnissa implikoi myös koko prosessin onnistumista. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen on myös nähty yhdeksi ryhmämuotoisen mentoroinnin hyväksi puoleksi. (ks. esim. Kaye & Jacobson 1995, 24.) On kuitenkin joukko muitakin merkityksiä ja vaikutuksia, joita vertaisryhmämentorointiin osallistuminen on sen jäsenille tuottanut.

3.4 Vertaisryhmämentoroinnin merkitys ja vaikutukset opettajuudelle

Vertaisryhmämentoroinnista voi olla monia positiivisia vaikutuksia niin mentorille, aktorille kuin organisaatiollekin, jossa mentorointi on tapahtunut. Leskelä (2007, 168–169) jakaa mentoroinnista saadut hyödyt välineellisiin, henkisiin ja aineellisiin. *Välineellisiin hyötyihin* kuuluu muun muassa aktorin urakehityksen nopeutuminen, verkoston laajeneminen, tarpeellisen informaation kuuleminen ja samaistumismallin saaminen mentorista. Nämä hyödyt ovat siis sellaisia, joita aktori saa ikään kuin välillisesti mentorin kautta. *Henkisiin hyötyihin* sen sijaan lukeutuu muun muassa itsetunnon vahvistuminen, työmotivaation lisääntyminen, motivaation kasvaminen itsensä kehittämiseen ja hyväksynnän saaminen. *Aineellisiin hyötyihin* Leskelän mukaan kuuluu aktorin palkan kohoaminen. Näistä hyödyistä osa on sellaisia, joita on vaikea kuvitella opettajien mentoroinnista saataviksi, esimerkiksi palkan kohoaminen mentoroinnin seurauksena on tuskin

mahdollista oppilaitoskontekstissa. Näin ollen vertaisryhmämentoroinnin merkityksiä ja vaikutuksia tarkasteltaessa on keskityttävä nimenomaisesti opettajien mentorointiin.

Johnsonin ja Alamaan (2010, 82–83) mukaan vertaisryhmämentoroinnilla on pystytty muokkaamaan individualistista koulukulttuuria kollegiaaliseen suuntaan. Tällainen koulukulttuurin muutos voi heidän mukaansa auttaa myös muissa koulun kehittämispyrkimyksissä, sillä se ylittää oppilaitoksen mikropoliittisten ryhmien rajoja ja rakentaa kattavaa näköalaa opettajan työn merkitykseen. Rajakaltio ja Syrjäläinen (2010, 123) sen sijaan painottavat, että mentorointi on syytä pitää erillään työyhteisön kehittämismenetelmistä. Mentorointi on yksilön ammatillisesta kasvua tukeva kehittämismenetelmä, eikä näin ollen sovellu koko yhteisön kehittämiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan vertaismentorointi osoittautui kuitenkin hyväksi täydennyskoulutuksen muodoksi. Mentorit oppivat jakamaan asiantuntijuuttaan erilaisten työmuotojen kautta, joka antoi heille voimaantumisen tunnetta. Mentoritavat puolestaan saivat vahvistusta omalle ammatilliselle osaamiselleen. Mahdollisuus vertaismentoroinnin kaltaiseen opettajien yhteiseen pohdintaan nähtiin myös ehkäisevän opettajien stressiä ja auttavan heitä jaksamaan haastavassa työssään.

Hiltulan, Isosompin, Jokisen ja Oksakarin (2010, 89–90) tutkimuksen mukaan uusien opettajien itsevarmuus kasvoi mentoroinnin myötä. Heidän stressinsä väheni, joka paransi heidän työssä jaksamistaan. Itsevarmuuden saaminen antoi uusille opettajille myös edellytyksiä uusien näkökulmien oppimiseen ja oman työnsä kehittämiseen. Sen sijaan ryhmän kokeneemmille opettajille mentoroinnin ensisijainen merkitys oli uusiin kollegoihin tutustumisessa ja verkostoitumisessa. Vertaisryhmämentoroinnin kautta kokeneet opettajat myös tietoisesti pyrkivät vaikuttamaan omaan jaksamiseensa ja laajentamaan näkökulmaansa opettajuudesta. Mentoroinnin nähtiin vaikuttavan positiivisesti eläkeikää lähestyvien opettajien työssä jaksamiseen ja motivaatioon. Estola ym. (2010, 71–72) havaitsivat, että opettajat kokivat merkitykselliseksi sen, että heillä oli mahdollisuus jakaa työssä kohdattuja ongelmia yhdessä muiden samankaltaisessa tilanteessa olevien kanssa. Tällä tavoin saadut uudet näkökulmat ja ajatukset olivat opettajille tärkeitä. Mahdolliset ratkaisut ongelmiin eivät olleet siis itseisarvoja, vaan ongelmista keskusteleminen itsessään nähtiin merkitykselliseksi.

Murto ym. (2007, 182–188) tukivat toimintatutkimuksen avulla yliopisto-opettajille suunnattuja mentorintityöpajoja, joiden tarkoituksena oli auttaa ja tukea mentorointiin osallistuvia tutkivan työotteen löytämisessä sekä edistää kollegiaalista yhteistoimintaa laitoksilla. Mentoroinnin seurauksena uudenlaista kollegayhteistyötä ei kuitenkaan syntynyt osallistujien kesken, koska osallistujamäärät jäivät liian pieniksi. Kummallakin pilottilaitoksella saavutettiin kuitenkin

tietoisuutta siitä, mihin suuntaan yksilöiden omaa osaamista tulisi kehittää ja millaisia asioita kukin osaa. Tällöin yksiköiden sisällä saatiin tietoa siitä, kenen puoleen kannattaisi missäkin tilanteessa kääntyä jatkossa. (Korhonen 2007, 219.)

Parimentorointia, ryhmämentorointia ja vertiasryhmämentorointia on vertailtu keskenään. Näistä ryhmämuotoinen mentorointi oli tutkimuksen mukaan elinkelpoisin, sillä parimentoroinnissa oli ongelmana mentoreiden puute ja toiminnan organisointiin liittyviä muita tekijöitä. Kaikissa näissä mentoroinnin muodoissa pystyttiin kuitenkin rikkomaan opettajien individualistista työkulttuuria ja rakentamaan aitoa kollegiaalista yhteistyötä opettajien kesken. Mentoroinnin avulla opettajat saivat palautetta työstään ja mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan käymällä dialogia työssään ajankohtaisista asioista. Kaikki tutkimuksessa mentorointiin osallistuneet opettajat ja toimintaa organisoivat tahot kokivat mentoroinnin hyödyllisenä ammatillisen kehittymisen muotona. Kokeneempien opettajien mukaan mentorointi oli luonut kollegiaalisuutta ja vertaistukea opettajien välillä. Erityisesti nuoremmat, induktiovaiheen opettajat kokivat sitoutuneensa mentoroinnin myötä paremmin työhönsä. (Heikkinen ym. 2008, 214–215.)

Vertaisryhmämentorointia tai mentorointia yleensä tarkastellaan usein hyvin optimistisesta perspektiivistä, eikä tuoda mahdollisia kriittisiä kohtia esiin. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että vertaisryhmämentorointikaan ei ole aina ratkaisu ja siinäkin on omat ongelmakohdansa. Korhosen ja Nummenmaan (2012, 200) mukaan sosiaaliseen- ja tunneulottuvuuteen liittyvien asioiden tunnistamatta jättäminen ohjaus- ja vertaisryhmissä, ongelmaksi saattaa muodostua sellaisten rakenteiden uudistaminen, jotka ylläpitävät kilpailun kulttuuria. Kilpailuasetelmien purkaminen ja positiivisen riippuvuuden luominen ryhmäläisten välille on tärkeää toimivan yhteisön rakentamiseksi. Olennaista on löytää ryhmän jäseniä yhdistävä yhteinen aihe, kiinnostuksen kohde tai kokemus. Lisäksi ryhmän jäseniä on mahdollista motivoida ja sitouttaa ottamaan vastuuta ryhmästä. Tällä tavoin ryhmän jäsenet usein huomaavat, että tavoitteiden saavuttaminen on helpompaa yhdessä.

4 LÄHTÖKOHDAT, TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Koko opiskelujeni ajan olen ollut kiinnostunut henkilöstön kehittämisestä. Nykyinen työelämän jatkuva muutos osittain pakottaa työntekijät elinikäiseen oppimiseen. Toisaalta henkilöstön jatkuvalla kouluttamisella pyritään erinäisiin päämääriin, kuten sitouttamaan ja motivoimaan työntekijöitä organisaation tavoitteisiin. Kandidaatintutkielmani tein lähihoitajien vertaisryhmämentoroinnista ja sen hyödyistä aktoreiden näkökulmasta. Tällöin vertaisryhmämentorointi näyttäytyi erittäin hyödyllisenä henkilöstön kehittämisen välineenä, joka oli osaltaan toteuttamassa elinikäisen oppimisen ideologiaa. Havahduin kuitenkin siihen, että jos ei tarkalleen tiedetä, mitä ryhmätapaamisissa tapahtuu, voiko menetelmää ilmiönä ylipäättään ymmärtää? Tätä tutkimusta aloittaessani ennakko-olettamukseni oli, että vertaisryhmämentorointi voi olla varsin hyödyllinen menetelmä. Kuitenkin ajattelin sen hyödyllisyyden olevan riippuvainen monesta eri tekijästä, joista ryhmän vuorovaikutus on yksi oleellisimmista. Lähihoitajien vertaisryhmämentorointia tutkiessani, olin saanut käsitystä mentoroinnista hoiva-alalla ja sen ominaispiirteistä. Opiskelujeni ohessa olen lisäksi työskennellyt lähihoitajan työtehtävissä ohjaajana, joten tämän ammattiryhmän työ oli tullut myös omakohtaisesti tutuksi. Kuitenkin tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat lähihoitaja-opiskelijoiden opettajat, jotka olivat entuudestaan itselleni varsin vieras ammattiryhmä. Tämä mahdollistaa itselleni tutkijana objektiivisemmän näkökulman aiheeseen, mutta toisaalta saattaa tehdä tarkastelusta pinnallisempaa.

Tutkimukseni tavoitteena on saada tapaustutkimuksen omaisesti tietoa sosiaali- ja terveystieteiden opettajien vertaisryhmämentoroinnista. Vertaisryhmämentoroinnin ammatilliseen kasvuun ja uuden oppimiseen linkittyvä tavoite ja toisaalta ammatilliset opettajat kasvatuksen kentän toimijoina tekevät tutkimuksen aiheesta kasvatustieteellisesti erityisen kiintoisan. Vertaisryhmämentorointia on jo tutkittu jonkin verran, mutta opetusalan tutkimus on keskittynyt pitkälti yleis- ja aineenopettajien näkökulmaan. On kuitenkin muistettava, että myös ammatillisten opettajien työ on jatkuvassa muutoksessa ja erilaiset työssäjaksamiseen liittyvät kysymyksen ajankohtaisia. Toisaalta ammatillinen opettajuus eroaa yleisopettajuudesta, joten näiden ryhmien vertaisryhmämentoroinnin tarkastelua ei voi varauksettomasti yhdistää. Tästä syystä vertaisryhmämentoroinnin tutkiminen nimenomaan ammatillisten opettajien näkökulmasta on erityisen tärkeää. Tällä tavoin vertaisryhmämentorointia on mahdollista kehittää eri kohderyhmien tarpeita vastaavaksi myös opetusalan sisällä.

Tässä tutkimuksessa pyrin pääsemään käsiksi vertaisryhmämentoroinnin mikromaisemaan, käyttäen diskurssianalyysiä metodisena työkaluna ja viitekehyksenä. Vertaisryhmämentorointia koskeva tutkimus on keskittynyt yleisempiin asioihin kuten odotuksiin, rooleihin ja hyötyihin. Kuitenkin mentoroinnin ydin on juuri siinä vuorovaikutuksessa, jota käydään osallistujien kesken. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä yksityiskohtaisempaa ja syvempää ymmärrystä vertaisryhmämentoroinnista ammatillisten opettajien näkökulmasta sekä osaltaan täyttää ammatillisten opettajien vertaisryhmämentoroinnin tutkimuksellista aukkoa.

Tutkimuskysymykset ovat eläneet tutkimuksen aikana. Ensin mielenkiintoni oli juuri ryhmän vuorovaikutuksen tarkassa analysoimisessa ja erittelyssä tiedonrakentamisen näkökulmasta. Huomatessani ryhmän ongelmakeskeisyyden, kiinnostukseni heräsin ongelmapuheen analysoimiseen ja tällaisen ongelmakeskeisen vertaisryhmämentoroinnin merkitykseen aktoreille. Tämä on ominaista juuri laadulliselle tutkimukselle, jossa aineistonkeruun kuluessa tutkimuskysymystä voi joutua muokkaamaan (Eskola & Suoranta 2008, 16). Lopulta tutkimuskysymykset ovat saaneet seuraavan muodon:

1. Miten ongelmista keskustellaan vertaismentorointiryhmässä?
 - 1.1 Millaisin puhetavoin ongelmista keskustellaan?
 - 1.2 Millaisia subjektipositioita puheessa tuotetaan?
2. Miten eri subjektipositioden kautta vertaisryhmämentorointia merkityksellistetään?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen alakysymyksineen haen vastausta analysoimalla vertaisryhmämentorointikeskustelua. Tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisin puhetavoin ongelmista keskustellaan ryhmässä. Keskusteluiden aihealueita on jo tutkittu (ks. esim. Estola ym. 2010, 61), mutta tässä tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia tapoja puhua ja keskustella nimenomaan työhön liittyvistä ongelmista vertaismentorointiryhmässä. Kysymykseen haetaan vastausta analysoimalla erikseen ongelmanosaisen aktorin puhetta ja muiden ryhmäläisten reagointia aktorin ongelmapuheeseen. Keskustelijat myös aina tuottavat itsensä tietystä subjektipositioista käsin, joten mielenkiinto kohdistuu myös näihin asemointeihin.

Toiseen tutkimuskysymykseen haetaan vastausta haastatteluaineiston avulla käyttäen hyväksi ensimmäisen aineiston pohjalta löytyneitä subjektipositiioita. Tavoitteena on siis selvittää, miten näiden subjektipositioiden kautta vertaisryhmämentorointia merkityksellistetään. Tutkimuksella on siten kaksinainen tavoite ymmärtää vertaisryhmämentorointia sekä ongelmaperusteisen keskustelun tasolla, että yleisemmin sen merkityksen perspektiivistä. Tarkoituksena on saada koherentti kuva yhdestä sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaismentotorintiryhmästä ja näin lisätä ymmärrystä vertaisryhmämentoroinnista ilmiönä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena (ks. esim. Metsämuuronen 2006, 90–92), jossa mielenkiinto kohdistuu siis yksittäiseen rajattuun tapaukseen, tässä tutkimuksessa vertaismentorointiryhmään. Tätä tapausta tarkastellaan lähemmin seuraavaksi. Tämän jälkeen tutkimuksen toteutusta ja kulkua tarkennetaan aineiston hankinnan, diskurssianalyysin ja analyysin etenemisen osilta. Koko tutkimuksen kantavana periaatteena on eettisyyden ja luotettavuuden huomioiminen (luku 8.3), joten muun muassa tukittavien anonymiteetin turvaamiseksi tutkimuksen kannalta epäoleellinen yksityiskohtainen tieto on jätetty pois.

5.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Osallistuin marraskuussa 2012 vertaisryhmämentorointikoulutukseen, jossa esittelin itseni ja kerroin alustavasti tulevasta pro gradu -tutkielmastani, pääosin mentoreista koostuvalle ryhmälle. Tarkoitukseni oli löytää ryhmä, joka suostuisi tutkimukseni kohteeksi. Sain useammalta eri ammatillisenkoulutuksen aloilta olevilta mentorilta yhteystiedot ja samalla kyselin hiukan ryhmien kokoonpanoista. Pyrkiessäni valitsemaan mentoria, johon ottaisin yhteyttä pidin kriteerinä sitä, että kaikki mentorin vertaismentorointiryhmään osallistujat olivat ammatillisia opettajia. Toisissa ryhmissä kun oli myös ammatillisen koulutuksen kentällä työskenteleviä aineenopettajia. Lisäksi päädyin valitsemaan ryhmän, jossa kaikki opettajat olivat saman alan ammatillisia opettajia. Ajattelin, että melko homogeeninen ryhmä olisi selkeämpi tutkimuskohde ja siitä olisi mahdollista saada yksityiskohtaisempaa tietoa, koska tällaisen ryhmän keskusteluiden voi olettaa olevan syvällisempiä, kuin hajanaisilta aloilta kootun. Näin ollen tutkimuksen kohteeksi valikoitui yksi sosiaali- ja terveysalan ammatillisten opettajien vertaismentorointiryhmä. Eskola ja Suoranta (2008, 52) listaavat tutkimuksen eettisiä ongelmakohtia Suojasen (1982, 70–72) mukaan. Tutkimuslupa tulee heidän mukaansa kysyä niin tutkittavilta kuin viranomaisiltakin. Kysyin ensin tutkimussuostumuksen kaikilta ryhmän jäseniltä mentorin välityksellä ja he kaikki olivat suostuvaisia osallistumaan tutkimukseen. Viranomaistahoina tässä tutkimuksessa voidaan pitää mentorointikoulutusta järjesteltävää osapuolta ja mentroinnin toteuttanutta oppilaitosta, joilta molemmilta sain luvan tutkimukselleni.

Tutkittavaan ryhmään kuului mentorin lisäksi kolme aktoria. Alun perin ryhmässä oli viideskin jäsen, mutta hän jättäytyi pois aikataulusyistä. Kyseisen ryhmän toiminta oli virallista mentorointia (Ruohotie 2002, 222.), sillä se ei ollut alkanut spontaanisti, vaan organisaation aloitteesta. Ryhmän

jäsenet olivat kaikki samasta oppilaitoksesta, joten mentorointi oli myös organisaation sisäistä (Leskelä 2005, 41; 2007, 165). Ryhmän jäsenet olivat koulutustaustaltaan melko homogeenisiä. Jokaisella ryhmäläisellä oli sairaanhoitajan tutkinto. Kuitenkin he olivat kaikki erikoistuneet eri osaloille, joka mahdollisti myös paremmin erilaisten perspektiivien esilletulon. Jokainen ryhmän jäsen oli myös suorittanut erikoissairaanhoitajan tutkinnon jälkeen terveystieteiden maisterin tutkinnon ja näin ollen pätevöittänyt itsensä ammatillisen opettajan tehtäviin. Ennen opettajan uraa he kaikki olivat hankkineet käytännön työkokemusta useamman vuoden ajalta, jota myös ammatillisilta opettajilta vaaditaan. Mentori oli tehnyt pitkän uran opettajana, toimien erilaisissa vastaavuuksissa perustyön ohessa. Myös Aktori2:lla oli useamman vuoden kokemus opettajan työstä ja vielä kyseisessä oppilaitoksessa. Aktori1 oli työskennellyt opettajana reilun vuoden verran ja ollut myös tämän ajan kyseisen oppilaitoksen palveluksessa. Aktori3:lla oli aikaisempaa kokemusta opettajan työstä, mutta hän oli tullut oppilaitokseen vasta 2012 vuoden syksyllä, juuri ennen vertaismentorointiryhmän käynnistymistä. Ryhmän jäsenillä oli siis hyvinkin erimittaiset opettajan työurat takanaan.

Ryhmä aloitti tapaamisensa syksyllä 2012. He tapasivat säännöllisesti noin kerran kuussa puolitoista tuntia kerrallaan. Tapaamisten oli tarkoitus jatkua koko lukuvuoden ajan. Luokittelen kyseisen mentoroinnin siten sekundaarimentoroinniksi (Ruohotie 2002, 224), sillä mentoroinnille oli määritelty suhteellisen lyhyt ajanjakso ja tapaamisia ei ollut kovin tiheään. Ensimmäisellä tapaamiskerralla ryhmässä pohdittiin tavoitteita, joihin osallistujat vertaisryhmämentoroinnilla pyrkivät. Haastatteluissa ryhmäläisten oli kuitenkin vaikea ilmaista, mitä he ryhmään osallistumisellaan itse asiassa tavoittelivat. Kuitenkin voidaan sanoa, että tavoitteet olivat enemmänkin psykososiaalisia (Ragins & Kram 2008, 5; Ruohotie 2002, 232–233) ammatilliseen ja henkiseen kasvuun liittyviä, kuten vertaisryhmämentoroinnin periaatteisiin kuuluu. Tapaamiset olivat hyvin vapaamuotoisia ja keskusteluiden aiheet kumpusivat aktoreiden omista sen hetkisistä ajatuksista. Keskustelun aiheet käsittelivät pääosin opettajien työssään kohtaamia ongelmia, joka vaikuttaa olevan tyypillistä vertaisryhmämentoroinnille (ks. esim. Hiltula ym. 2010, 89). Mentori toimi ryhmässä kuuntelijana ja keskustelun herättelijänä, mutta myös omien kokemustensa jakajana. Kokemusta mentoroinnista ryhmän jäsenille oli kertynyt parimentoroinnista. Joka oli alkanut ennen ryhmämuotoista vertaisryhmämentorointia, mutta toimien myös osin päällekkäin tämän kanssa. Mentorointiparit muodostivat mentori ja Aktori3 sekä Aktori1 ja Aktori2. Parit olivat kokoontuneet myös ryhmänä ennen varsinaisen ryhmämentoroinnin aloitusta, joten heillä oli jo ennakkoon kokemusta ryhmämuotoisesta työskentelystä ja näin he olivat pystyneet varmistamaan myös henkilökemioidensa toimivuuden.

5.2 Diskurssianalyysi menetelmällisenä viitekehystenä

Tämän tutkimuksen menetelmällisen viitekehysten muodostaa diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi ei ole tarkkaan rajattu menetelmä, vaan laajempi menetelmällinen viitekehys. Aikojen kuluessa diskurssianalyysinä on pidetty suurta joukkoa eri menetelmiä hyvinkin erilaisilla tieteenaloilla. (Eskola & Suoranta 2008, 194). Diskurssianalyysin ollessa laajempi viitekehys, se ohjasi niin tutkimuskysymysten muotoilua, aineiston keräämistä kuin analyysiäkin. Tästä syystä on tarkoin määriteltävä, mitä diskurssianalyysillä tarkoitetaan, paikannettava tutkimus sen laajassa kentässä sekä pyrittävä selkeyttämään tämän tutkimuksen diskurssianalyttistä käsitteistöä. Diskurssianalyttinen kenttä on niin laaja, että sen hahmottaminen kokonaisuudessaan on vaikeaa. Seuraavaksi pyritään kuitenkin hiukan avaamaan tutkimuksen yhteyttä tähän heterogeeniseen viitekehykseen, tuomalla tradition keskeisiä jäsennyksiä tarkasteluun suhteessa käsillä olevaan tutkimukseen.

5.2.1 Diskurssianalyysin periaatteet ja sosiaalinen konstruktionismi

Diskurssianalyysissä tarkastellaan sitä tapaa ja prosessia, miten ihmiset vuorovaikutteisina yksilöinä tuottavat olemisensa maailmassa (Remes 2006, 288). Diskurssianalyysi on siis tutkimusta, joka on kiinnostunut kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tarkastelusta. Siinä analysoidaan tarkasti sitä, miten sosiaalista todellisuutta rakennetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 9–10.) Diskurssianalyysissä kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä, joka muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa ja myös rakentaa sosiaalista todellisuutta. Diskurssianalyysissä kiinnostus suuntautuu siihen, miten yksilöt tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Oletuksena on, että samaa ilmiötä voi tehdä ymmärrettäväksi monin eri perustelluin tavoin. Tarkastelun kohteena on, millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa keskustelun kohdissa ja tilanteissa ymmärrettäviä ja millaisia seurauksia tai asiantiloja näillä selityksillä milloinkin rakennetaan. Käytännössä siis ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä ovat sellaisenaan tutkimuskohteita. (Suoninen 1999, 1–18). Diskurssianalyysissä ei siis olla niinkään kiinnostuneita puheen tai tekstin sisällöstä, vaan niistä tavoista, joilla näitä sisältöjä tuotetaan.

Diskurssianalyysissä yritetään kehitellä sellaisia tapoja analysoida ja lähestyä tutkimuskohteena olevaa ilmiötä, jotka olisivat sensitiivisiä sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtapremisseille. Sosiaalinen konstruktionismi näkyikin tulkintakehyksenä tutkimuskohteen valinnassa, tutkimuskysymysten muotoilussa, analyttisten työkalujen kehittämisessä sekä tutkijan ja

tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisessä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa valitaan tutkimuskohteeksi siis sellaiset kielelliset prosessit ja niiden tuotokset, joissa ja joiden myötä sosiaalinen kanssakäymisemme ja todellisuutemme muodostuvat. (Jokinen 1999, 40–41.) Sosiaalisessa konstruktionismissa kieltä ei nähdä välineenä todellisuuden tavoittamiseen, vaan kieli on osa todellisuutta (Eskola & Suoranta 2008, 194). Sosiaalisessa konstruktionismissa keskeistä eivät ole psykologiset prosessit, vaan ihmisten väliset suhteet. Siinä myös korostetaan, että merkitys riippuu aina kontekstista. (Tynjälä 1999, 57.) Burrin (1995, 3) mukaan sosiaalinen konstruktionismi haastaa ottamaan kriittisen asenteen tiedon itsestäänselvyyksiä kohtaan.

Potter (2004, 610) taas tarkastelee erikseen sosiaalista, kognitiivista että diskursiivista konstruktionismia. Kognitiivisessa konstruktionismissa ollaan kiinnostuneita mentaalisista rakenteista ja prosesseista, diskursiivisessa konstruktionismissa ihmisten väliset käytänteet ovat keskiössä, kun taas sosiaalinen konstruktionismi keskittyy sosiaalisiin suhteisiin. Jokisen (1999, 41) mukaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastella kielenkäytöstä irrallisiksi oletettuja mentaalisia prosesseja. Näin ollen kognitiivisen konstruktionismin kiinnostus mielen sisäisiin prosesseihin ei niinkään kuulu diskurssianalyttiseen perinteeseen. Osaltaan tämä tutkimus kuitenkin nojaa diskursiiviseen konstruktionismiin, sillä vertaisryhmämentorointi on ihmisten välinen käytänte. Kuitenkin tutkimuksen pääasiallinen fokus on sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti sosiaalisissa suhteissa, nimenomaisesti eri puhetapojen ja subjektipositioiden sosiaalisessa muotoutumisessa.

5.2.2 Tutkimuksen asemoituminen diskurssianalyysin kentässä

Diskurssianalyysissä siis hyväksytään erilaisia menetelmällisiä sovelluksia ja erilaisia tarkastelutapoja. Sen kentässä myös käytetään paljon rinnakkaisia ja päällekkäisiä käsitteitä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 17.) Tästä johtuen koherentin kuvan saaminen diskurssianalyysistä on vaikeaa, miltei mahdotonta.

Kriittinen diskurssianalyysi on ollut suosittu suuntaus viime aikoina. Siinä tutkitaan valtasuhteiden, ideologian ja diskurssin suhteita, jotka ovat toisiinsa kietoutuneita. Tutkimuksella pyritään tällöin tuomaan poliittisesti ja yhteiskunnallisesti relevantteja aiheita diskurssin tutkimukseen sekä saamaan yhteiskunnallista muutosta aikaan. (Pietikäinen 2000, 193.) Renko ja Sarja (1996, 231–238) tarkastelevat pragma-dialektista argumentaatioanalyysiä ja bahtilaista diskurssianalyysiä, joista kumpikin korostavat kriittistä keskustelua. Bahtilainen lähestymistapa painottaa puheen historiallis-kulttuurisia konteksteja kun taas argumentoinnin tutkimus antaa konkreettisempia työkaluja puheen

analyysiin. Kriittisen tutkimuksen tavoitteet eivät kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen fokukseen, vaan asemoitumista diskurssianalyysin kentässä on haettava muualta.

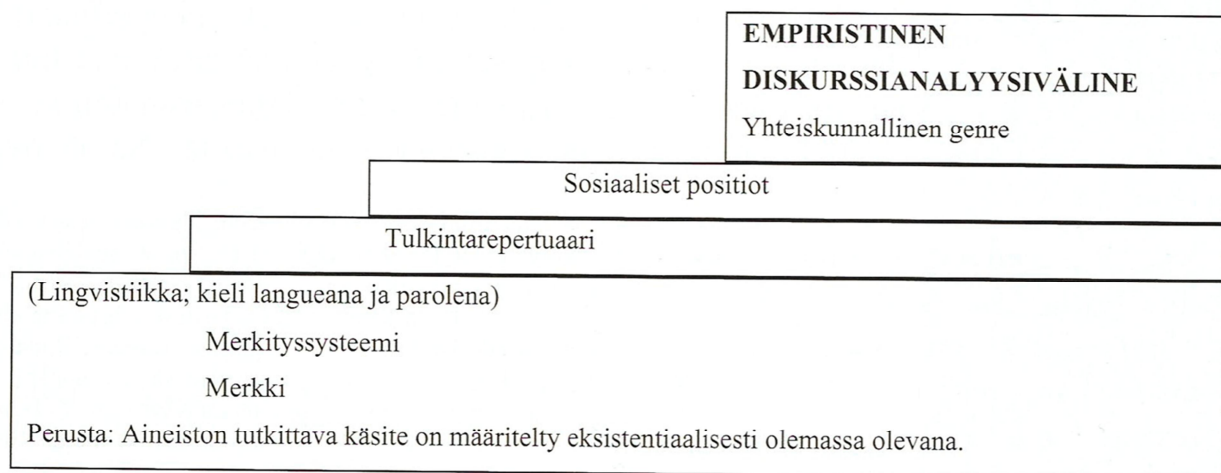
Jokinen & Juhila (1999, 86) erottavat kriittisen diskurssianalyysin analyttisestä diskurssianalyysistä. Kriittisen tutkimukseen pyrkimyksenä on muodostaa poleeminen puheenvuoro suhteessa yleiseen sosiaalisen järjestykseen. Analyttinen diskurssianalyysin tarkoituksena on sen sijaan sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtainen erittely. Lisäksi analyttinen diskurssianalyysi on tiukasti aineistolähtöistä, eroten myös tällä tavoin kriittisestä traditiosta. Tämä tutkimus paikantuu tarkoituksensa ja aineistolähtöisyytensä vuoksi osaksi analyttistä diskurssianalyysiä. Siltaoja ja Vehkaperä (2011, 216–217) käyttävät analyttisestä diskurssianalyysistä käsitettä tulkitseva diskurssianalyysi, jota on myös kutsuttu ei-kriittiseksi diskurssianalyysiksi. He tarkentavat, että tulkitsevassa diskurssianalyysissä ei vain tunnisteta subjektiivisia merkityksiä yksittäisistä aineistoista, vaan pyritään tunnistamaan yleisempiä diskursseja. Näissä diskursseissa ylläpidetään ja muodostetaan kollektiivisia tulkintoja ja merkityksiä ilmiöistä.

Luukka (2000, 144) on jäsentänyt diskurssianalyysin kirjoja eri näkökulmien perusteella. Tekstuaalisen ja kognitiivisen suuntauksen taustaoletuksen kiinnittyvät formalistiseen perinteeseen. Tekstuaalinen suuntaus lähestyy diskurssia irrallisena kielellisenä kokonaisuutena, kun taas kognitiivinen lähestymistapa käsittelee diskurssia mentaalisenä prosessointitapahtumana. Funktionaalisen kielikäsitteilyn piiriin sen sijaan kuuluvat interaktionaalinen suuntaus, jossa huomio kiinnittyy vuorovaikutuksen kuvaamiseen tietyssä tilanteessa sekä konstruktionistinen suuntaus, joka ymmärtää diskurssia laajemman sosiaalisen kontekstin osana.

Diskurssianalyysiä Suomessa kehilleet ja esilleet Jokinen, Juhila ja Suoninen (1999, 10) ymmärtävät diskurssianalyysin konstruktionistisesta painotuksesta käsin. Suoninen (1997, 12) kuvaa ottaneensa diskurssianalyttiseen tarkastelutapaansa aineksia sosiaalisen konstruktionismin lisäksi brittiläisten sosiaalipsykologien ja sosiologien muodostamasta tutkimustraditiosta, sekä keskustelututkimuksen traditiosta. Penttinen (2005, 16–21) sitoutuu tutkimuksessaan myös brittiläiseen sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin tutkimusperinteeseen, jota hän jäsentää konstruoiduista ja konstruotuoivista diskursseista, kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta ja kielenkäytön kontekstuaalisuudesta käsin. Vaikuttaa siltä, että diskurssianalyysin moniaineksisuus johtuen sitä usein sovelletaan eri traditioita ja periaatteita yhdistellen. Tässä tutkimuksessa sovelletaan Penttisen (2005) tapaa jäsentää diskurssianalyysiä, joten sen voidaan ajatella olevan osa brittiläistä sosiaalipsykologista suuntausta. Brittiläisessä suuntauksessa diskurssi nähdään kasvokkain tapahtuvassa keskustelussa syntyvänä (Remes 2006, 298). Tämän tutkimuksen

päämielenkiinnon kohteena on juuri opettajien välinen keskustelu, jossa diskurssit eli puhettavat muodostuvat.

Brittiläisen diskurssianalyysin saadessa amerikkalaisia vaikutteita Remes (2003, 33;62) käyttää tästä käsitettä anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi. Hänen mukaansa anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi liittyy tieteenfilosofialtaan empirismiin. Tästä voidaan johtaa tämän tutkimuksen diskurssianalyysin saaneen vaikutteita analyytisen diskurssianalyysin lisäksi anglo-amerikkalaisesta traditiosta ja viimekädessä osittain empiristisestä diskurssianalyysistä. Seuraava Remeksen (2006, 350) kuvio hahmottaa empirististä diskurssianalyysiä.



KUVIO 3 Empiristinen analyysiväline (Remes 2006, 350)

Empiristinen diskurssianalyysi perustuu lingvistiikkaan sekä empirismiin ja se on instrumentaalinen. Siinä merkityssysteemi avaa kielen lainalaisuuksia sosiaalisen yksilön käsitysten valossa. Kieli ja ihminen luovat symbioosin, jossa diskurssi pystyy kommunikoimaan itseään todellisuudessa. Empiristisessä diskurssianalyysissä analyysi kiinnitetään tiettyyn kohteeseen ja tästä käytetään gendre- käsitettä. Aineistosta siis etsitään merkkejä, joiden avulla etsitään diskurssi. Merkit yhdistetään diskurssin merkityksiksi. Sitten löydöksiä verrataan yhteiskunnalliseen kontekstiin, jonka avulla löytynyt diskurssi on mahdollista vahvistaa. (Remes 2006, 349–350.) Tässä tutkimuksessa edetään empiristisen diskurssianalyysin mukaisesti diskurssien tunnistamisesta, niiden tulkintaan yhteiskunnallisessa kulttuurisessa opettajuutta rakentavassa kontekstissa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin huomioidaan myös vuorovaikutuskonteksti ja vertaisryhmämentorointi reunaehtokontekstina (ks. esim. Suoninen 1997, 52–55). Empiristisessä diskurssianalyysissä diskurssin syvemmät ontologiset ja epistemologiset vaikutukset voidaan ymmärtää määrittämällä tulkintarepertuaari. Analyysin ontologinen ihmiskäsitys taas näyttäytyy sosiaalisten positioiden

analyysissä. (Remes 2006, 349–350.) Tämän vuoksi seuraavassa kiinnitetään huomiota tämän tutkimuksen käsitemaailmaan, johon myös tulkintarepertuaarin ja subjektipositioiden käsitteet kuuluvat.

5.2.3 Tutkimuksen diskurssianalyttinen käsitemaailma

Diskurssianalyysillä on oma käsitemaailmansa, jonka avulla sosiaalista todellisuutta pyritään jäsentämään. Käsitteet eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä, joten ne on syytä määritellä. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisia käsitteitä ovat puhetapa, subjektipositio ja selonteko.

Puhetavasta käytetään kirjallisuudesta usein rinnakkain termejä tulkintarepertuaari (Suoninen 1997, 91), tulkintarepertoari (Böök 2001, 48) tai diskurssi (Parker 1992, 5; Lehtonen 1996, 67). Suonisen (1997, 48) mukaan diskurssi ja repertuaari ovat käsitteinä niin lähellä toisiaan, että ne molemmat voidaan määritellä suhteellisen eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden kokonaisuuksiksi, jotka muodostuvat sosiaalisissa käytännöissä ja rakentavat sosiaalista todellisuutta. Böök (2001, 48) määrittelee repertoarin sen suhteellisen eheäksi kielenkäyttötavaksi, josta muodostuu merkityssysteemi. Merkityssysteemiä voidaankin pitää diskurssin ja repertuaarin kattokäsitteenä (Juhila & Jokinen 1999, 64). Parkerin (1992, 5) mukaan taas diskurssi on systeemi, joka koostuu väittämistä ja konstruoi objekteja.

Tässä tutkimuksessa käytetään repertuaarin tai diskurssin sijaan käsitteitä puhe tai puhetapa (ks. esim. Penttinen 2005). Käsitteenä puhetapa on ehkä arkikielisempi, mutta myös selkeämpi ja ytimekkäämpi kuin repertuaari tai diskurssi. Tässä puhetapa ymmärretään kuitenkin repertuaarin kaltaiseksi erilaisista pienistä puheen aspekteista rakentuvaksi kokonaisuudeksi. Huomio ei kiinnity vaan puheen muotoon eli siihen, miten puhutaan, vaan myös puheen sisällöllä on merkityksensä puhetavan muotoutumiseen. Puhetapa eroaa yksilön henkilökohtaisesta tavasta kommunikoida. Samoja puhetapoja eri ihmiset voivat käyttää keskustelun edetessä useita kertoja. Sosiaalisen konstruktionismin tavoin tässä tutkimuksessa nähdään eri puhetapojen rakentavan sosiaalista todellisuutta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Puhetapa toimii metodisena välineenä - puheesta etsittiin erilaisia puhetapoja - kuitenkin raportoitaessa eri puhetapoja, käytetään pelkästään sanaa puhe.

Erilaisia puhetapoja identifioitaessa, tämän tutkimuksen analyysissä huomioidaan myös selontekoja.. Selonteot ovat kuvauksia, joihin kiinnitetään huomiota diskurssianalyttisessä tutkimuksessa. Selontekojen avulla yksilöt tekevät ymmärrettäväksi ympäröivää maailmaa ja itseään toinen

toisilleen. Ne pohjautuvat selonteon antajan asioiden ymmärrettäväksi tekemisen tapoihin ja merkityksiin, joita hän muodostaa maailmasta. Selonteot myös vaikuttavat siihen, millaiseksi maailma tulevaisuudessa ymmärretään. (Suoninen 1999, 20.) Tässä tutkimuksessa selonteot ymmärretään Suonisen (1999) tavoin ja niiden ajatellaan olevan yksi puhetapaa määrittävä aspekti.

Tarkastelu ei kuitenkaan jää vain puhetapojen tasolle, vaan eri puhetavoissa yksilö tuottaa itsensä myös eri subjektipositioista käsin. Identiteetillä viitataan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa siihen, miten yksilöt rakentavat kielenkäytössään itsestään, mutta myös toisistaan määrittäviä, jotka vaihtelevat tilanteittain. Identiteetin voi nähdä osana merkityssysteemiä eli tietyssä merkityssysteemissä ihmiselle muodostuu tietynlaisia identiteettejä. Tällöin käytetään käsitettä subjektipositio. (Jokinen & Juhila 1999, 68.) Merkityssysteemi on kattokäsite, joka kattaa tässä tutkimuksessa käytetyn puhetavan. Eri puhetavoissa yksilöt tuottavat itsensä siis eri subjektipositioista käsin. Törrönen (2000, 243) käyttää käsitettä subjektiasema. Hänen mukaansa sosiaalisella toimijalla on useita subjektiasemia, jotka eivät ole ennalta määrätysti suhteessa toisiinsa ja joita ei pystytä lopullisesti vakiinnuttamaan staattiseksi ykseydeksi. Tässä tutkimuksessa puhetapa ja subjektipositio nähdään parina, jotka esiintyvät yhteydessä toisiinsa. Eri puhetavoissa siis tuotetaan tiettyjä subjektipositioita. Erilaisten kilpailevien puhetapojen kautta halutaan selvittää ne subjektipositiot, joita opettajat ongelmapuheessaan sekä vertaisryhmämentorointia merkityksellistävissä puheissa tuottavat. Subjektiposition myötä henkilö asemoituu tietyllä tavalla suhteessa ongelmaan ja sen ratkaisemiseen sekä suhteessa vertaisryhmämentoroinnin merkitykseen itselleen.

5.3 Aineiston hankinta

Tapaustutkimukselle on ominaista, että tapauksia tarkastellaan niiden luonnollisessa kontekstissaan ja yhtä tapausta kohden aineistoa on runsaasti (Piekkari & Welch 2011, 185). Diskurssianalyysissä taas pienet aineistot ovat mielekkäitä (Eskola & Suoranta 2008, 197; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 226), sillä perinteeseen kuuluu aineiston hienojakoinen analysointi. Tässä tutkimuksessa ratkaistiin tämä kahden tradition välisen ristipaineen käyttäen kahta pienehköä aineistoa. Tarkastelun kohteina ovat videoaineisto ja haastatteluaineisto.

Suonisen (1997, 67) mukaan monenlaiset aineistot soveltuvat diskurssianalyysiin, kuten haastattelut, kokoustallenteet, julkiset asiakirjat, ääni- ja videotallenteet ja niin edelleen. Hänen mukaansa elävät vuorovaikutustilanteet ovat kuitenkin siinä mielessä parempia, että haastatteluissa annetut selonteot

eivät aina kerro paljoa merkityksien läsnäolosta arkielämän tilanteissa. Toisaalta anglo-amerikkalaiselle diskurssianalyttiselle tutkimukselle – johon tämäkin tutkimus vahvimmin kuuluu – on ominaista tässä ja nyt -tilanteiden tutkiminen (Remes 2003, 34). Tämän tutkimuksen molemmat aineistot ovat puhetilanteita. Videoaineiston avulla päästään siis käsiksi vertaisryhmämentorointiin luonnollisena puhetilanteena ja se toimii tutkimuksen pääaineistona. Haastatteluaineisto ei sen sijaan ole siinä mielessä luonnollinen, että tutkija on vaikuttanut sen syntymiseen. Kuitenkin sen tehtävänä on täydentää ja rikastuttaa ensimmäisen aineiston antamaa kuvaa ja syventää tarkastelua vertaisryhmämentoroinnin merkitysten tasolle. Eskola ja Suoranta (2008, 85) pohtivatkin, että mikäli haluamme saada tietoa ihmisestä, miksi sitä ei voisi kysyä häneltä? Tässä tutkimuksessa käytetään siis tapaustutkimukselle ominaista aineistotriangulaatiota (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 69) ja pyritään näin rajatun ilmiön, yhden vertaismentorointiryhmän syvälliseen tarkasteluun.

Ennen aineistojen keräämistä pohdintaa kuitenkin aiheuttivat myös eettiset ja luotettavuuteen liittyvät näkökohdat. Ihmisarvon kunnioittaminen kuuluu tutkimuksen tekoon ja sen mukaan tutkittaville ei saa aiheuttaa vahinkoa (Eskola & Suoranta 2008, 56). Mietin, että voisiko ryhmäkerran kuvaaminen ja siihen osallistuminen vaikuttaa ryhmän toimintaan siten, että osallistujat eivät saisi siitä normaalia hyötyarvoa. Luotin kuitenkin tutkittavien omaan arvioon ja uskoin heidän pohtineen asiaa ennen tutkimukseen suostumistaan. Toisaalta voisiko näin yksityiskohtaisen tiedon kerääminen ja julkaiseminen aiheuttaa tutkittavaan ryhmään sisäisiä ristiriitoja? Haastatteluissa oli kyse kuitenkin jokaisen ryhmäläisen omista kokemuksista eikä esimerkiksi toisten toiminnan arvottamisesta, joten uskoin tutkimuksesta johtuvien ristiriitojen esiintymisen todennäköisyyden minimaaliseksi. Toisaalta Hirsjärvi ym. (2009, 213) esittävät havainnoinnin kritiikkinä sen, että tutkijan läsnäolo voi häiritä tilannetta tai vaikuttaa sen kulkuun. Tässä tapauksessa kyse oli vielä tilanteet tallentamisesta videoinnin avulla, jonka voisi olettaa vaikuttavan pelkän tutkijan läsnäoloa enemmän. Kuvaamisen vaikutuksia ei voida täysin eliminoida, mutta koska tutkittavat ovat opettajia, he ovat tottuneet puhumaan julkisesti. Näin ollen oletin, että tämän ammattiryhmän tapauksessa kuvaamisella ei olisi kovin suuria vaikutuksia vuorovaikutukseen.

Ensimmäisenä keräsin videoaineiston eli kuvasin yhden noin puolentoista tunnin mittaisen vertaismentorointitapaamisen kokonaisuudessaan tammikuussa 2013. Tätä ennen ryhmä oli kerinnyt tapaamaan useamman kerran syksyn aikana, joten toiminta oli jo suhteellisen vakiintunutta. Tämä oli tärkeää, sillä vakiintuneen ryhmän toiminta antaa paremman kuvan todellisuudesta.

Ensimmäisillä tapaamiskerroilla kun ryhmällä voi olla muun muassa rooleihin tai käytäntöihin liittyviä ongelmia, jotka muokkaavat ryhmän toimintaa erilaiseksi. Varmuuden vuoksi nauhoitin keskustelun videokameran lisäksi ääninauhurilla. Ryhmä kokoontui oppilaitoksen neuvotteluhuoneessa, jonne sain ennen ryhmätapaamisen alkua virittää kameran ja nauhurin. Mentori oli kysynyt luvan kameran käytölle etukäteen jokaiselta aktorilta, mutta varmistin vielä asian itse tilanteessa. Varmistin vielä, että kukaan ryhmäläisistä ei ollut muuttanut mieltään tutkimukseen osallistumisesta. Kerroin myös yleisesti gradustani, tutkittavien anonymiteetin turvaamisesta tutkielmassa ja korostin, ettei videomateriaalia sellaisenaan näytetä itseni lisäksi muille. Tutkittavat olivat uteliaita kuulemaan tutkimuksesta ja pyysivät sen valmiina luettavakseen. Lupasin lähettää tutkimuksen heille ennen sen julkaisemista mahdollisten korjausten varalta.

Itse nauhoitustilanne eteni hyvin. Istuin kameran takana ja tein muistiinpanoja ryhmän keskustellessa puoliympyrässä. Nämä muistiinpanot eivät kuitenkaan ole aineistona tutkimuksessa, sillä niihin merkitsin vain huomion arvoisia seikkoja myöhempää analyysiä varten. Video-aineiston keräämisen yhteydessä varmistin tutkittavien suostumukset haastatteluihin ja sovin ajankohdat. Kaikki suostuivat haastateltaviksi ja toteutin keskimäärin noin tunnin mittaiset haastattelut samaisessa neuvotteluhuoneessa yhden päivän aikana maaliskuussa 2013. Haastattelut toteutin teemahaastattelun avulla, jossa haastattelun teema-alueet määritellään etukäteen. Menetelmässä ei laadita muodoltaan tarkkoja kysymyksiä ja teemojen järjestys ja laajuus vaihtelevat eri haastatteluissa. (Eskola & Suoranta 2008, 86.) Teemahaastattelu mahdollistaa melko vapaamuotoisen keskustelun ilman tarkkoja kysymyksiä. Keskustelunomaisen haastattelun avulla uskoin pääseväni syvemmälle haastateltavien ajatusmaailmaan. Lisäksi liian tiukat kysymykset olisivat voineet jättää aineiston yksipuoliseksi, sillä haastatteluiden kuluessa nousi esille monia ennalta arvaamattomia asioita. Laadin kuitenkin puolistrukturoidun (ks. esim. Metsämuuronen 2006, 115) haastattelun omaisesti eri teemojen alle valmiita kysymyksiä, jotka olivat suuntaa antavia. Näin ollen kaikkien kanssa en käynyt jokaista kysymystä lävitse, vaan arvioin kulloisenkin haastattelun aikana, koska olin saanut kustakin teema-alueesta tarpeeksi tietoa. Käytännössä haastattelut eivät olleet niin keskustelunomaisia, kuin olisin halunnut. Kuitenkin olen tyytyväinen haastatteluiden rikkaaseen sisällölliseen antiin.

Kaikkien haastateltavien kanssa käytiin lävitse taustatietoja sekä seuraavat seitsemän teema-aluetta:

- odotukset/tavoitteet
- vuorovaikutus
- keskustelunaiheet
- vertaisryhmämentoroinnin merkitys

- ongelmien käsittely
- kokemukset ja kehittäminen

Haastattelurunko on kokonaisuudessaan liitteenä (LIITE 1).

5.4 Analyysin eteneminen

Kummankin aineiston analysointi alkoi sanatarkalla litteroinnilla. Empiristisessä diskurssianalyysissä aineiston voi litteroida tarkemmin muun muassa äänenpanot ja huokaukset merkiten tai pitäytyä teksti-näkemyksessä, jolloin vain puhe litteroidaan sellaisenaan (Remes 2006, 351). Tässä tutkimuksessa sovelsin jälkimmäistä litteroinnintapaa. En merkinnyt puheensisällön ulkopuolisia tekijöitä, sillä ne eivät olleet oleellisia analyysini kannalta. Videoaineisto oli litteroituna mitaltaan 17,5 liuskaa ja haastatteluaineisto 32,5 liuskaa (Times New Roman, fonttikoko 12, rivinväli 1). Tosin analyysissä jouduin rajaamaan varsinkin haastatteluaineistoa melko paljon.

Tutkimuksessa anonymiteetin suojaamisen periaatteena on, että tutkittavien henkilöllisyyden tunnistaminen olisi mahdollisimman vaikeaa (Eskola & Suoranta 2008, 57). Käytin litteroidessani ryhmäläisistä nimityksiä: Mentori, Aktori1, Aktori2 ja Aktori3. Muutin myös muut henkilöiden nimet, jotka keskusteluiden aikana tulivat ilmi sekä paikkakuntien nimet, jotta pystyin turvaamaan tutkittavien anonymiteetin mahdollisimman huolellisesti. Koska kyseessä on suhteellisen pieni oppilaitos ja paikkakunta, liikojen yksityiskohtien kertomatta jättäminen lienee perusteltua.

Ensimmäisenä analysoin videoaineiston, jolla pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka tarkentuu kahtena alakysymyksenä. Tarkoitukseni oli siis identifioida vertaisryhmämentoorintikeskustelun ongelmapuheesta erilaisia puhetapoja sekä subjektipositioita, joilla eri puhetavoissa asemoidutaan. Lähdin analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 19; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 217) ilman ennakko-asettamuksia ja suhtautumalla mahdollisimman avoimesti aineistosta nouseviin puhetapoihin. Siltaojan ja Vehkaperän (2011, 217) mukaan tiukka aineistolähtöisyys on ominaista juuri tulkitsevalle diskurssianalyysille, johon tämäkin tutkimuksen voi luokitella kuuluvaksi.

Ensiksi tutustuessani aineistoon pyrin havainnollistamaan keskustelun etenemisen käsikirjoitusta (ks. esim. Luukka 1996) eritellen eri puheenaiheet/ongelmat kronologisessa järjestyksessä taulukkoon. Merkkasin tähtimerkillä ne ongelmat, joihin pääosin analyysini perustui. Tähdellä

merkityt aihealueet olivat sellaisia, jotka olivat laajuudeltaan huomattavasti muita suurempia tai muuten aktoreille henkilökohtaisesti tärkeitä. Analyysin ulkopuolelle jääneet ongelmat olivat sellaisia, jotka olivat yleisiä tai joissa puhuttiin ulkopuolisen henkilön ongelmasta, eikä niille voinut kohdentaa ryhmästä ongelmanosaista henkilöä. Ryhmän keskustelu koostu siis yhdestätoista ongelmasta, joista seitsemää käsiteltiin analyysissä. Etenkin aggressiivista opiskelijaa koskevasta ongelmasta keskusteltiin ryhmässä paljon, litteroidusta tekstistä kuuden liuskan verran. Tämän ongelman nimesin ”pääongelmaksi”, sillä se näyttelin suurta osaa analyysissä.

TAULUKKO 1 Tutkittavan vertaismentorointiryhmän keskustelun kulku

Keskustelun kulku	
1.	Miten suunnitella oppitunti*
2.	Materiaalien lainaaminen toisille opettajille - normaalia työyhteisölle - apu uusille opettajille
3.	Opiskelijoiden vaikeat kysymykset* - miten toimitaan
4.	Kysymys substanssialueesta - miten kystofiksiä hoidetaan
5.	Paluu materiaaliasiaan, linkkien lähettäminen toisille opettajille - aktori 1 hyvänä esimerkkinä
6.	Opiskelijoiden kurssinsisällön ulkopuoliset kiinnostuksen aiheet* - kaikkea ei voi käsitellä tunnilla - pysyttävä oleellisessa
7.	Pääongelma: aggressiivinen opiskelija, miten toimia?* - soveltuuko opiskelija alalle - asian läpikäyminen ryhmässä - turvallisuus, hälyttimen käyttö - opiskelijan alkoholinkäyttö, puhallutus - ongelmasta aiheutuva ylimääräinen työ - opiskelijan suorittamattomat opinnot, tiettyjen suorituksien uusiminen
8.	Organisaatiouudistus - työkavereiden lähteminen - uusien tuleminen
9.	Entuudestaan tuttu opiskelija* - käytös, tuiottaminen - arviointi vaikeaa - vaitiolo ongelmallista - positiiviset kokemukset
10.	Pitkät välimatkat työharjoittelupaikkoihin* - löytäminen perille - navigaattorin tai sim-kortin hankkiminen opettajille?

- tekniset ongelmat navigaattorin kanssa
--

11. Kiire, vapaa-ajan puute*

- varsinkin uudella opettajalla

- miten saada aika riittämään

- yöllä työskentely normaalia, kuitenkin ”nolaa”
--

Ongelmien taulukoinnin jälkeen luin aineiston vielä useaan kertaan lävitse. Samalla pyrin etsimään erilaisia puhetapoja, joilla ongelmista keskusteltiin. Analyysiyksikkönä toimi siis puhetapa. Analyttisesti koin relevantiksi erotella ne puhetavat toisistaan, joilla aktorit kertoivat ongelmistaan ja ne, joilla muut ryhmäläiset reagoivat ongelmapuheeseen. Näin siksi, että erilainen asemoituminen ongelman suhteen vaikuttaa merkittävästi siihen fokukseen, joka puheella on.

Eskolan ja Suorannan (2008, 197) mukaan diskurssianalyysissä ei ole mitään tiettyä menettelytapaa edetä aineistosta tuloksiin. Aineistolle voidaan esittää hypoteeseja tekstin funktioista ja vaikutuksista sekä etsiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tällä tavoin pyritään siis tunnistamaan erilaisia repertuaareja. Myös Suoninen (1997, 50) painottaa, että erot kielenkäyttäjän harjoittamien merkityssysteemien välillä ovat diskurssianalyttisesti erityisen kiinnostavia. Eräs tapa aloittaa diskurssianalyysi on myös arvioida, millaisella sanastolla kyseistä aihe-aluetta tarkastellaan (Suoninen 1999, 18). Edellä mainitusti tässä tutkimuksessa käytän tulkintarepertuaarin ja merkityssysteemin sijaan käsitettä puhetapa, pitäen sitä synonyymisenä terminä näiden kanssa.

Aluksi etsin niitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka erottelivat puhetavat toisistaan. Remeksen (2006, 350) mukaan empiristisessä diskurssianalyysissä etsitään merkkejä, joiden avulla diskurssi voidaan löytää. Tällaisina merkkeinä kiinnitin huomiota yksittäisiin kielellisiin ilmaisuihin, siihen sanastoon, jolla ongelmista puhuttiin. Erojen ja yhtäläisyyksien näkökulmasta tarkastelin myös eri puhetapojen rakenteellisia ominaisuuksia. Huomioni kiinnittyi myös puheen sisältöön, miten mistäkin asioista puhuttiin ja millaisia selontekoja annettiin. Samalla pohdin kokoajan sitä, millaisissa subjektipositioissa ryhmäläiset tuottavat itsensä kyseisissä puhetavoissa. Tällöin huomio kiinnittyi siihen, miten he asemoituvat vuorovaikutuksessa suhteessa ongelmaan ja muihin ryhmäläisiin sekä millaista kuvaa itsestään he tuottivat. Kriteerinä pidin, että puhetavan oli esiinnyttävä vähintään kahdella ryhmäläisellä. Tällä tavoin pystyin varmistamaan, että eri puhetavat eivät olleet kenenkään henkilökohtaisia tapoja keskustella, vaan kollektiivisia tapoja puhua ongelmista. Järjestelin aineiston alustavien puhetapojen mukaan. Luin aineistoa tällä tavoin lävitse ja puhetavat vielä muokkaantuivat lopulliseen muotoonsa. Lopulta aineiston pohjalta muodostui kahdeksan eri puhetapaa, joilla ongelmista keskusteltiin sekä kahdeksan ryhmäläisten asemoitumista kuvaavaa subjektipositiota.

Toisen aineiston eli haastatteluaineiston avulla pyrin löytämään vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen: miten eri subjektipositioiden kautta vertaisryhmämentorointia merkityksellistetään? Vaikka haastattelin myös mentoria, niin päädyin jättämään tämän haastattelun analyysin ulkopuolelle, koska mentorin rooli suhteessa aktoreihin on niin erilainen vertaismentorointiryhmässä. Tämän vuoksi myös vertaisryhmämentoroinnin merkityskin näyttäytyy mentorille hyvin erilaisena. Suonisen (1997, 119) mukaan diskurssianalyysiin sopii luontevasti metodisten työkalujen kehittäminen aineistolähtöisesti tutkimusprosessin kuluessa. Toisen aineiston analyysissä kokeilinkin uudenlaista tapaa merkitysten tutkimiseen, analysoimalla aineiston teorialähtöisesti aiemmasta aineistosta löytämieni subjektipositioiden avulla. Halusin siis saada selville, merkityksellistetäänkö vertaisryhmämentorointia näiden samojen subjektipositioiden kautta, joilla asemoiduttiin ongelmapuheessa ja miten näiden eri subjektipositioiden avulla vertaisryhmämentorointia merkityksellistetään.

Haastatteluaineistoa lukiessani lävitse merkkasin ensin ne kohdat, joissa puhuttiin aiheista, jotka ylipäänsä liittyivät vertaisryhmämentorointiin ja sen merkitykseen. Tämän jälkeen pyrin identifioimaan aineistosta eri subjektipositioita. Tällä kertaa kiinnitin huomiota niin ikään siihen sanastoon, jolla vertaisryhmämentorointia merkityksellistettiin. Kuitenkin tässä analyysissä painottui myös puheen sisällöllinen anti sekä se, mitä jätettiin sanomatta. Kriteerinä oli edelleen se, että positioiteja piti esiintyä useammalla kuin yhdellä ryhmäläisistä. Merkkasin aineistoon aina kutakin positiota vastaavan koodin (A1, A2, A3, A4 jne.) löytäessäni positioinnin. Yksi koodi tarkoitti myös positioiteja, jotka eivät vastaa mitään alkuperäisistä. Identifioituani mielestäni kaikki löydettävissä olevat positioinnit, ryhmittelin aineiston näiden mukaan. Näin haastatteluaineistosta oli löydettävissä neljä subjektipositiota, jotka esiintyivät myös videoaineistossa. Kuitenkin haastatteluaineistosta löytyi myös yksi uusi positiointi. Seuraavassa taulukossa on kokonaiskuvan luomiseksi tiivistetysti molempien analyysien pääperiaatteet.

Tutkimuskysymys	Aineisto	Analyysin lähtökohta	Analyttiset mielenkiinnonkohteet
Miten ongelmista keskustellaan vertaismentorointiryhmässä? <ul style="list-style-type: none"> • Millaisin puhetavoin ongelmista keskustellaan? • Millaisia subjektipositioita puheessa tuotetaan? 	Videoitu ja tekstimuotoon litteroitu vertaisryhmämentorointikeskustelu	Aineistolähtöisyys	Puhetavat ja subjektipositiot, jotka ilmenevät: <ul style="list-style-type: none"> • yksittäisissä kielellisissä ilmaisuissa • sanastossa • selonteoissa • puheen sisällössä • puheen rakenteessa • suhteessa ongelmaan
Miten eri subjektipositioiden kautta vertaisryhmämentorointia merkityksellistetään?	Nauhoitetut ja tekstimuotoon litteroidut ryhmän aktoreiden teemahaastattelut	Teorialähtöisyys, ensimmäisen analyysin tulosten pohjalta	Subjektipositiot, jotka ilmenevät: <ul style="list-style-type: none"> • puheen sisällössä • sanastossa • sanomatta jättämisessä

Seuraavassa kappaleessa kirjoitan auki analyysien pohjalta löytyneet puhetavat ja subjektipositiot, eli tämän tutkimuksen tulokset. Jotta lukijan on mahdollista ymmärtää ajatteluketjuni, pyrin selkeyttämään tekemääni tulkintaa lyhyiden autenttisten aineistokatkelmien avulla.

6 ONGELMIEN KÄSITTELYN PUHETAVAT VERTAISMENTOROINTIRYHMÄSSÄ

Haettaessa vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, huomio kiinnittyy opettajien vertaismentorointiryhmässä käymään keskusteluun, kohdistuen siinä ongelmista puhumisen tapoihin. Vertaisryhmämentoroinnille on tyypillistä juuri tällaisten ongelmallisten asioiden käsittely (ks. esim. Hiltula ym. 2010, 87) Toisaalta Salo ja Kuittinen (1998, 216) kuvaavat opettajuutta asiantuntijuutena, jolloin työ on luovaa ja standardoimatonta ongelmien ratkaisua. Ongelmien käsittelyn ja ratkaisemisen voidaan ajatella olevan myös opettajien työhön kuuluvaa, osa opettajien asiantuntijuutta. Ongelmien käsittelyn ja ratkaisemisen voidaan näin ollen nähdä samanaikaisesti opettajuuteen sekä vertaisryhmämentorointiin kuuluvana.

Opettajuus ja vertaisryhmämentorointi näyttäytyvät konteksteina, joissa tätä keskustelua käytiin. Diskurssianalyyseissä kontekstia ei pyritä poistamaan, vaan sitä pidetään ennemminkin aineistoa rikastuttavana elementtinä. Konteksti voidaan jakaa lause- ja episodikontekstiin, vuorovaikutuskontekstiin sekä kulttuuriseen- ja reunaehtokontekstiin (Suoninen 1997, 50–55). Seuraavissa tuloksissa ilmenee nämä eritasoiset kontekstit. Opettajuus itsessään luo sen kulttuurisen kontekstin, johon opettajien ongelmapuhetta peilataan. Toisaalta vertaisryhmämentorointi luo ne reunaehdot, jonka puitteissa keskustelua käydään.

Seuraavassa tarkastellaan ensimmäisenä sitä, millaisin puhetavoin ongelmanomistaja aktori keskustele ongelmistaan ja millaisiin subjektipositioihin hän puheessaan asemoituu. Toiseksi huomio kiinnittyy siihen, miten muut ryhmäläiset reagoivat ongelmanomistajan puheeseen ja asemoituvat siinä. Aktorit on eroteltu toisistaan numeroin (Aktori1, Aktori2, Aktori3), jokaisella aktorilla on siten oma numeronsa.

6.1 Aktori ongelman omistajana käsittelee asiaa

Aktorit keskustelivat omista ongelmistaan ryhmässä neljällä eri puhetavalla. Yleisin puhetapa oli hallintapuhe, jolla osoitettiin omaa ongelman ratkaisua ja työn hallintaa. Varmistelupuheella muilta ryhmäläisiltä haettiin varmistusta omalle tulkinnalle. Riippuvuuspuheella sen sijaan tukeuduttiin vahvemmin muiden ryhmäläisten ammattitaitoon. Ajelehtimispuheessa taas tuotettiin kuvaa siitä, ettei ongelmaa pystytty vaikuttamaan. Näissä puhetavoissa aktorit asemoituivat ongelmaan eri tavoin, syntyi neljä eri subjektipositiota: työn hallitsija, epävarma toimija, tuentarvitsija ja voimaton toimija. Seuraavassa taulukossa on tiivistettynä kuvaukset näistä puhetavoista ja subjektipositioista.

TAULUKKO 3
tunnuspiirteet

Ongelmanosaisen aktorin puhetavat ja subjektipositiot sekä niiden

Puhetapa	Subjektipositio	Tunnuspiirteet
Hallintapuhe	Työn hallitsija	<ul style="list-style-type: none"> • itsensä tuottaminen ongelman hallitsijana • esitetään ratkaisu/vahva ratkaisuehdotus • tyypillistä legimiointi ammattiin perustuen esim. ”opettajana” • vaatii yleensä vahvaa perustelua ja reflektointia
Varmistelupuhe	Epävarma toimija	<ul style="list-style-type: none"> • ongelmaa ja sen ratkaisua/käsittelyä kuvataan epävarmasti • muilta haetaan varmistusta omalle tulkinnalle • usein asiaa reflektoidaan ja omia ratkaisuja perustellaan • muiden kokemuksen/näkemyksen kysyminen
Riippuvuuspuhe	Tuentarvitsija	<ul style="list-style-type: none"> • muut kuvataan oman ongelman ratkaisijoina tai tukeudutaan muihin ongelman ratkaisussa/käsittelyssä • suorat kysymykset muille ryhmäläisille
Ajelehtimispuhe	Voimaton toimija	<ul style="list-style-type: none"> • tuotetaan kuvaa, ettei pystytä vaikuttamaan tilanteeseen (ehkä yrityksistäkin huolimatta) • ollaan passiivisia ongelman suhteen • omiin tuntemuksiin viittaaminen • ei suoranaisesti tukeuduta muihin ongelmassa

Sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaismentorointiryhmässä ongelmista keskusteltiin siis hyvinkin erilaisilla puhetavoilla. Huomion arvoista on toisaalta varsin autonomista ongelmanratkaisua osoittava hallintapuheen esiintyminen vahvasti aineistossa. Kuitenkin myös täysin vastakkaisten puhetapojen ilmeneminen, joissa tukeuduttiin muiden osallistujien ammattitaitoon tai oltiin passiivisia ongelman suhteen.

6.1.1 Hallintapuhe

Hallintapuhetta ilmenee kerrottaessa menneistä ongelmista, tämän hetken ongelmista, mutta myös tulevasta ongelmasta. Tyypillistä hallintapuheelle on selkeän ratkaisun tai vahvan ratkaisuehdotuksen esittäminen. Tällöin aktori tuottaa itsensä toimijana, joka pystyy itsenäisesti ratkaisemaan tai on jo ratkaissut kyseisen ongelman. Hallintapuhe edellyttää kuitenkin yleensä vahvojen selonteiden tekoa ja asian reflektointia, sillä itsevarma toiminta on altis vasta-argumenteille. Usein ratkaisuja painotettiin ja legimioitiin ottamalla ammattistatus mukaan muun muassa ”opettajana näkisin”, ”mielenterveystyön ammattilaisena”. Seuraava aineistokatkkelma kuvaa tyypillistä hallintapuhetta:

(Aggressiivisen opiskelijan ongelman käsittelyä)

- 1 Mentori: työssä oppiminenkin on hylätty?
- 2 Aktori3: työssä oppiminen on niinku hylätty et näyttöä hän ei oo tehnykään on aika et siinä tulee
- 3 niinku semmonen et mä niinku ihan voisin jollakin tavalla mielenterveystyön ammattilaisenakin sanoa
- 4 että ehdottomasti niinku se pitää nyt niinku pätkästä en tiedä onko mahdollista että niinku muuttus
- 5 jotenkin mut et se on hirveen hankala tilanne niinku kun opiskelija ei missään nimessä halua lopettaa
- 6 sitä et nyt kun hän on alottanu uudestaan hän on et nii mut tietenkin nää hylätyt arvosanat sitte on jo
- 7 sellasia et valituksiahan se tietenkin niistä sattaa tehdä mutta niinku se elämäntilanne on
- 8 äärimmäisen vaikee että niin

Katkkelmassa aktori esittää vahvan ratkaisun siihen, miten aggressiivisesti käyttäytyvän opiskelijan kanssa tulisi toimia: opinnot on katkaistava. Riveillä 3–4 aktori vahvistaa argumentaatiotaan käyttäen ilmaisuja ”ehdottomasti” ja ”mielenterveystyön ammattilaisena”. Hän tuo siis esille oman kaksinaisen ammattiroolinsa opettajana ja mielenterveystyön ammattilaisena. Tukeutuminen mielenterveystyön ammattilaisen rooliin vahvistaa hänen mielipiteensä relevanttiutta, sillä hänen voidaan olettaa olevan kyseisen aihealueen asiantuntija, jota ongelma koskettaa. Lopulta aktori vielä reflektoi tilannetta riviltä 4 lähtien ja antaa selonteon omalle ratkaisulleen, hylätyt arvosanat ovat vahva peruste opintojen katkaisulle. Seuraavassa sitaatissa on havaittavissa samankaltainen tilanne.

(Keskustelu siitä, tulisiko aggressiivisen opiskelijan ongelmaa käsitellä ryhmässä, vai pelkästään kyseisen opiskelijan kanssa)

- 1 Aktori 3: no täs varmaan mun mielestä tässä pitäis mun mielipiteeni on että pitäis olla ryhmä koska
- 2 yks ryhmäläinen kävi mulle sanomassa että he kokee niinku kauheen pahana ja riskinä et nyt se
- 3 kun se ryhmä on toiminu ihan hyvin tähän mennessä niin tuo et tää kyseinen opiskelija on kauheen
- 4 kuulemma kauheen tämmönen vihamielinen et he kokee sen niinku kummallisena et hän on niin
- 5 kauheen hyökkäävä ja vihamielinen tätä sanaa hän käytti et ja kyllä se niinku opettajanki näkökulmasta
- 6 se on niinku sellanen et tietenkin kun tietää sen hänen paineisen tilanteen niin hän ihan selvästi purkaa
- 7 sen
- 8 Mentori: Purkaa sitä omaa suruaan

Aineistositaatissa aktori esittää vahvan ratkaisun osa-ongelmalle heti rivillä 1, ”mun mielipiteeni on, et pitäis olla ryhmä”. Vahva ratkaisuehdotus vaatii heti selonteon. Selonteko alkaa koska-

alistuskonjunktio jälkeen riviltä 1. Aktori antaa selonteon, jossa siis viittaa muiden opiskelijoiden osallisuuteen tilanteessa. Viittaaminen opiskelijoihin, voidaan pitää kulttuurisesti vahvana perusteluna, koska opettajan työssä olennaisinta on juuri opiskelijat ja heidän oppimisensa. Aktori siis antaa perustelun, jolle on vaikea antaa vasta-argumenttia. Aktori vielä painottaa mielipidettään käyttämällä ilmaisua ”opettajanki näkökulmasta”. Hän ilmaisee, että tilanne ei ole problemaattinen ainoastaan opiskelijoiden mielestä, vaan hän opettajan roolista käsin myös näkee tilanteen ongelmalliseksi. Seuraavassa sitaatissa aktori kertoo ongelmasta, jonka ratkaisi itsenäisesti.

(Ongelmana työharjoittelupaikkaan löytäminen)

- 1 Aktori1: mää eksyin taas kerran mää aattelin et mää osaan sinne jo (naurua) opistolle
- 2 Ylöjärvellä, mutta enpä osannutkaan
- 3 Aktori3: onks se jossain salaperäisessä paikassa? (naurua)
- 4 Aktori1: eii mut mää oon varmaan sen verran tyhmä että mää en vaan muistanu et mistä sinne sitte
- 5 käännyttiin kun oli talvi ja erinäköstä hiukan ja
- 6 Aktori3: niin ja pimeetä vielä
- 7 Mentori: se on joka kerta mullekin se niinku se viimeinen risteys
- 8 Aktori1: mulla oli sit navigaattori ni mä sit ajoin siihen keskustaan ja laitoin navigaattorin päälle
- 9 odottelin et se löyty se singaali ja (naurahdus)

Ensin aktori kertoo tilanteen hiukan alistuvaan tyyliin ”eksyin taas kerran”, ”oon varmaan sen verran tyhmä”. Tilanteen kartoitusta voidaan kuvata ajelehtimispuheena. Tilanne muuttuu riveillä 8–9, kun aktori kertoo, kuinka kuitenkin selviytyi tilanteesta navigaattorin avulla. Hän oli siis oppinut virheistään. Aktori oli eksynyt ennenkin, mutta tällä kertaa hän oli varautunut ja hänellä oli navigaattori, jonka avulla löysi perille. Aktorista rakentuu kuva aktiivisena toimijana, joka kykenee ratkaisemaan ongelmansa itsenäisesti. Tällainen jälkikäteen kerrottu ongelmanratkaisutilanne on kuitenkin sellainen, joka ei vaadi selontekoja. Näin siksi, koska ongelmanratkaisun voidaan nähdä olleen oikea, koska sen avulla tilanne ratkesi.

Näissä edellä kuvatuissa hallintapuheeksi nimeämissäni kohdissa aktorista rakentuu kuva *työn hallitsijana*. Tällöin aktori pystyy itse ratkaisemaan työssään vastaantulevia ongelmia, reflektoimaan niitä ja perustelemaan ratkaisujaan. Hallintapuhe oli vallitsevaa aineistossa, vaikka vertaisryhmämentoroinnin tarkoituksena juuri on auttaa ja tukea toisia opettajia arjen ongelmissa. Tämä voi kertoa kulttuurisesti siitä, että opettajat nähdään usein autonomisina toimijoina, jotka tekevät työtään itsenäisesti. Tällöin on myös ikään kuin kulttuurinen oletus, että opettaja pystyy ratkomaan ongelmansa itsenäisesti ilman muiden apua ja toisaalta opettajilla voi olla myös tarve tällaista kuvaa itsestään rakentaa.

6.1.2 Varmistelupuhe

Varmistelupuheelle on tyypillistä epävarma ilmaisu. Tämä voi ilmetä esimerkiksi konditionaalien käyttönä puheessa. Epävarmalla ilmaisulla haetaan varmistusta tai tukea muilta keskustelun osapuolilta. Ominaista varmistelupuheelle on myös kysymysten esittäminen muille keskustelukumppaneille. Asiaa usein myös reflektoidaan ja monesti esitetään selontekoja oman kannan tueksi. Puheessa on siis usein ns. argumentatiivinen rakenne.

(Miten käsitellä aggressiivisen opiskelijan ongelmaa opiskelijoiden kanssa)

- 1 Aktori3: joo ehdottomasti ja jotenkin mä myös näkisin et siin et pitäs niinku olla kyl melkein sit
- 2 ainakin ite kokisin hyvänä semmosen oman selustankin turvaamisen opettajana et siinä olis joku myös
- 3 muu joku joku toinenkin opettaja
- 4 Aktori1: esim kuraattori
- 5 Aktori2: nii
- 6 Aktori3: niin no sitä kuraattoria mä just mietin et oisko tai sitte nii miten onks teillä ollu sellasia
- 7 tilanteita et olis joutunut
- 8 Aktori2: ei
- 9 Mentori: ei pitkään aikaan ei oo ollu mut tota kyllä tietysti aikojen alussa ja meillä on joskus ollu
- 10 sellasiakin tilanteita että tota että on ollu paikalla se kyseinen opiskelija tai ne kyseiset opiskelijat joita
- 11 asia koskee ja sit siellä on ollu rehtori sit siellä on ollu tota se tuutoropettaja ja sit mahdollisesti jos se
- 12 on tapahtunu jossakin työssäoppimispaikassa et siinä on ollu sit sen työssäoppimispaikan vastaava

Ongelmasta ei selvitä yksin, vaan tarvitaan toisen opettajan tukea käytännössä. Aktori ilmaisee epävarmuutensa sanoilla ”jotenkin” ja ”melkein” sekä konditionaalilla ”kokisin”. Ilmaisua on varovainen ja tulee kuva, että toisen opettajan avun pyytäminen olisi jotenkin epämiellyttävää tai hävettävää. Tähän voi olla syynä jälleen opettajien individualistinen ja verrattaen autonominen työn tekemisen kulttuuri, jossa on totuttu tekemään työtä omillaan ja myös pärjäämään yksin. Avun pyytäminen muilta voi tuntua jotenkin epämiellyttävältä ja opettajasta voi tuntua epäonnistuneelta kun hän ei selviäkään yksin. Muilta myös haetaan varmistusta ”onks teillä ollu sellasia tilanteita et olis joutunut”. Aktori ilmaisee epävarmuutensa siitä, miten kyseisessä tilanteessa tulisi toimia ja haluaisi tietää, miten muut ovat toimineet vastaavissa tilanteissa. Kyseinen aktori on myös ainoa, joka on työskennellyt oppilaitoksessa muita lyhyemmän ajan, joten hänen tarkoituksenaan voi olla myös sen selvittäminen, miten kyseisissä tilanteissa juuri tässä oppilaitoksessa on tapana toimia. Vastauksessaan riviltä 9 alkaen mentori normalisoi riippuvuuden muista. Opettajan ei tarvitse selvitä yksin, vaan on ihan normaalia pyytää muiden apua ja se on jopa oletettavaa. Mentori tuo myös ilmi, että pelkän toisen opettajan tai kuraattorin paikallaolo ei riitä, vaan tapana on ollut, että mukana on myös asianosaisten opiskelijoiden ja tuutoropettajan lisäksi rehtori ja työssä oppimispaikan vastaava. Asian käsittely jatkuu seuraavassa katkelmassa.

(Asian käsittelyä, paluu ratkaisuasialle)

- 1 Aktori3: enkä mä muista et mulla ois niinku aikasemminkaan ollu silloin et tietysti aikasemmassakaan
- 2 työssä mut tota nää on tämmösii okei puhutaan voidaan puhua jostain muusta aiheesta mut et
- 3 Mentori: kyllä mä niinku aattelin tässä mitä nyt puhuttiin niin kyllä mä aattelin et sinuna niin ottasin
- 4 yhteyttä opoon ja kuraattoriin ja varmaan rehtoriin tai Johannaan niinku koulutuspäällikkönä ettet oo
- 5 yksin siinä tilanteessa
- 6 Aktori2: ja sit ainakin jos tapahtuukin jotain vielä isompaakin tai jotain ni oot ainaki jakanu sitä asiaa
- 7 koska sulla niinku tietysti ryhmänohjaajana on

Ensimmäisellä rivillä aktori jatkaa epävarmalla tyylillä ja tuottaa itsensä kokemattomana ratkaisemaan kyseistä tilannetta. Hän ei ole aikaisemmin kohdannut vastaavaa tilannetta, joten on oletettavaa, ettei hän tiedä miten tulisi toimia. Riveillä 4–5 mentori tuo ilmi toistamiseen, että tilanteesta ei tarvitse selvittää yksin, vaan kannattaa ottaa yhteyttä opoon, kuraattoriin, rehtoriin ja koulutuspäällikköön. Mentori vielä vahvistaa ilmaisuaan ”sinuna” sanaa käyttäen. Hän tuo ilmi, miten itse tekisi samassa tilanteessa. Ilmaisua tekee vielä entisestään hyväksyttävämmäksi tukeutumisen muihin ongelmatilanteissa, sillä mentorikin pitkän opettajan uran jälkeenkin tekisi niin. Riveillä 6–7 aktori2 tuo ilmi asian jakamisen muille tärkeänä, mutta lauseen loppu selventää, että silti ryhmänohjaajalla on päävastuu tilanteesta. Vaikka asiaa selvittäisi muiden opettajien ja henkilökunnan kanssa, ryhmänohjaajan on kuitenkin viime kädessä kannettava vastuu tilanteesta. Seuraavassa sitaatissa näyttäytyy varmistelupuheelle yleinen argumentatiivinen rakenne.

(Aggressiivisen opiskelijan ongelman käsittelyä, hälyttimen käyttö)

- 1 Aktori2: mut sit taas kun mä aattelin et kun vaikuttaa noin epätasapainoselta se ihminen ja sit tota on
- 2 ongelmia ja viikonlopun käyttäny alkoholia ni sit et missä vaiheessa ihan
- 3 Aktori3: ei mullakaan tullu semmonen ihan et ois kokenu semmosen uhkan jollakin tavalla semmosen
- 4 mut tuli sit taas mieleen tietenkin et kun näitä medioita on seurannu ja muuta ja sit se kun tietää sen
- 5 hänen todella tiukan tilanteen siellä et hänelle tulee joka suunnalta paineita et se et mitä se niinku saa
- 6 ihmisessä voi saada aikaan et niinku semmonen äkillinen räjähdys vois olla et ei mullakaan muuten
- 7 tullu siellä tunnilla semmonen uhka mut sit tietenkin tuli mieleen et kun nää hälyttimet on tullu just
- 8 tänne ja asiat on ollu ni enemmän ehkä semmonen et olis mahdollinen et siitä niinku kehitty
- 9 semmonen konflikti mut et mut et en tietenkään häntä niin hyvin tunnekaan vielä enkä oo niin montaa
- 10 kertaa tavannu et silleen pystys sanoon että
- 11 Mentori: mut että sanotaan esimerkiks nää uhkaavat tilanteet ni kyllä se on parempi varautua niihin
- 12 etukäteen kun että sitte niitä jostain syystä tulee

Aiemmin keskustelussa aktori on tuonut ilmi huolensa turvallisuudesta, kertomalla miettineensä hälyttimen mukaan ottoa oppitunnille. Mentori sen sijaan on ilmaissut, ettei hän koe tilannetta turvallisuutta uhkaavaksi. Riveillä 1–2 Aktori2 esittää kuitenkin huolensa turvallisuudesta. Aktori3 selventää ongelmaa riviltä 3 alkaen ja argumentoi sitä, miksi hälyttimen käyttö ei olisi liioittelua. Hän vetoaa yhteisesti tunnettuun kulttuuriseen ilmiöön: ”Kun näitä medioita on seurannu”. Kaikki ovat varmasti seuranneet medioista kouluissa tapahtuneita väkivallantekoja, joten selitys on vahva ja kiinnittää asian myös muiden läsnäolijoiden merkitysmailmoihin. Aktori jatkaa

perusteluaan: ”sit kun tietää sen hänen todella tiukan tilanteen” hän tuottaa itsensä ikään kuin tilanteen asiantuntijana, hänellä on jotain sellaista tietoa asiasta, jota muilla ryhmän jäsenillä ei ole. Seuraavaksi hän tuo esille vielä tietämystään mielenterveystyön ammattilaisena, ”semmonen äkillinen räjähdys vois olla”. Lopuksi hän vielä tuo ilmi, että turvallisuusasioiden esilläolo organisaatiossa – juuri tulleet hälyttimet – ovat tuoneet hänelle mieleen turvallisuusuhan mahdollisuuden. Puheenvuoronsa aktori päättää hyvin varmistelemaan sävyyn vähätellen ongelmaa ”en tietenkään häntä niin hyvin tunnekaan, enkä oo niin montaa kertaa tavannu että pystys sanoon että”. Tämä kuitenkin jättää sellaisen odotushorisontin muille, joka vaatii heitä ottamaan kantaa asiaan, onko aktorin kokema uhka liioittelua. Mentori vastaa tähän kutsuun riviltä 11 lähtien. Hän pitää aktorin tuntemuksia hyväksyttävänä ja tukee aktorin kantaa.

Varmistelupuheessa aktorit tuottavat itsensä *epävarman toimijan positiossa*. He ehkä tietävät miten toimia tilanteessa tai millainen tilanne on, mutta he kaipaavat varmistusta ja tukea omille tulkinnoilleen. Aina tämä ei ilmene suorina kysymyksinä muille, vaan epävarma tyyli jättää ikään kuin odotushorisontteja, jotka vaativat kannanottoa muilta ryhmän jäseniltä. Varmistelupuheessaan aktorit haluavat muilta varmistusta omille tuntemuksilleen. Vertaismentorointiryhmässä siis pystyttiin tuomaan esiin myös omaa epävarmuutta opetustyön ongelmatilanteissa. Tämä on ensiarvoisen tärkeää, jotta vertaisryhmämentoroinnin tavoitteisiin päästään.

6.1.3 Riippuvuuspuhe

Kun varmistelupuheessa haetaan vain toisilta opettajilta tukea omille käsityksille, riippuvuuspuheessa tukeudutaan muiden opettajien ammattitaitoon selkeämmin. Näin ollen riippuvuuspuheen ilmeneminen rikkoo vielä enemmän opettajien individualistista kulttuuria, sillä toisiin opettajiin uskalletaan tukeutua vahvemmin ongelmatilanteessa. Riippuvuus-käsitteen antama negatiivinen miellelyhtymä voidaan täten nähdä enemmänkin positiivisena, kollegiaalista tukea rakentavana.

Riippuvuuspuheessa aktori ei itse reflektoi juurikaan ongelmaansa tai pyri itsenäisesti ratkaisemaan sitä. Riippuvuuspuhe ilmenee käytännön ongelman ratkaisussa tai käsittelyssä, jossa kaivataan toisten opettajien apua. Siinä siis tukeudutaan muihin opettajiin ja tuotetaan muut ongelman ratkaisijoina. Riippuvuuspuheeksi on nimetty myös ne kohdat, joissa aktorit esittävät suoria kysymyksiä muille, eivätkä juurikaan itse pyri reflektoimaan asiaa. Tällaisissa kohdissa he olettavat vastauksen tulevan muilta, eivätkä koe sen itsenäistä pohtimista tärkeäksi. Seuraavassa katkelmassa aktori esittää suoran kysymyksen muille ryhmäläisille.

(Aggressiivisen opiskelijan ongelma)

- 1 Aktori1: onko hänellä nyt harjoittelupaikka jossakin?
- 2 Aktori3: ei ei hän voi tota mennä kun hänellä on hylättyjä siinä
- 3 Aktori1: joo
- 4 Aktori3: ja teoriaopinnotkin on suorittamatta.. osa on suoritettu ja nii sit semmonenkin oikeestaan sopii
- 5 kysyä tässä et viisvuotta on kulunu lääkelaskujen tekemisestä.. pistäisittekö uusimaan?
- 6 Mentori: uusittava
- 7 Muut: joo
- 8 Aktori2: ja koulutusohjelmassa muutenkin aina sit lääkelaskut tsekataan ni
- 9 Aktori3: niin siinä juu siinähan menee lisäks lääketurvallisuus mut et sit

Rivillä 5 aktori siis esittää suoran kysymyksen muille lääkelaskujen uusimisesta. Mentori vastaa ytimekkäästi ”uusittava”, joka ei jätä tulkinnan varaa. Jos lääkelaskujen tekemisestä on kulunut viisi vuotta, ne on pakko tehdä uudestaan. Aktori2 vielä selkeyttää asiaa rivillä 8. Aktori3 viimeisessä kommentissaan tuo ilmi asiantuntemuksensa lääketurvallisuudesta, että tietää kyllä asiasta vaikka aihetta tarkensikin. Seuraavassa sitaatissa aktori1 kertoo ongelmastaan, johon sai ratkaisun tukeutumalla muiden opettajien apuun.

(Miten suunnitella oppitunti)

- 1 Mentori: nyt on ensimmäinen tapaaminen sitten joulun jälkeen ja minkälaisissa ajatuksissa?
- 2 Aktori1: no ihan hyvissä ei edellispäivä tossa tuskailin yhden tunnin aiheen tai yhden neljän tunnin
- 3 aiheen kanssa et mitä siinä vetäsin mut sit mä sain Kaisalta vinkkiä ja aktori2:lta mä sain itseasiassa
- 4 tosi hyvää vinkkiä et ois ollu tosi hyvä juttu mitä ois voinu tehdä jos olisin huomannu kysyy jo
- 5 aikasemmin et se ois vaatinu niin paljon järjestelyä mut onneks aktori 2:lla oli vaihtoehto b mitä sit
- 6 käytin
- 7 Aktori3: mikä se oli sit se aihe?
- 8 Aktori1: se oli toi lasten ja nuorten hoitotyö se viimeinen kerta aktori2 on järjestänyt niitä sellasii
- 9 tapahtumia tuo koululla et opiskelijat olis pitäny kurssii ja antanu terveystietokasvatusta et se ois ollu
- 10 hirveen hyvä juttu mut sitä ei voinu repästä niinku yht’äkkii
- 11 Mentori: niin et ois etukäteen pitäny vähän suunnitella
- 12 Aktori1: niin ensi keväänä jos mulla on viel toi sama niin ensi keväänä toteutan se kuulosti niin
- 13 hienolta mut sit se vaihtoehto b oli nämä artikkelit että oli määrättyt aiheet ja opiskelijat haki sit
- 14 artikkeleita lehdestä referoi
- 15 Mentori: joo
- 16 Aktori1: ja sit käytiin ne läpi et mä tartuin tähän b:hen

Aktori kertoo menneestä ongelmastaan, tuntien aiheista. Hän tuottaa ongelman ratkaisun riippuvaiseksi muista opettajista ”sain Kaisalta vinkkiä”, ”Aktori2:lta sain itse asiassa tosi hyvää vinkkiä”. Rivillä 5 ”mut onneks aktori2:lla oli vaihtoehto b” rakentaa kuvan, että ilman tätä vaihtoehtoa hän ei olisi tiennyt mitä tehdä. Rivillä 16 ”Et mä tartuin tähän b:hen” luo kuvan, että aktorilla oli vain kaksi vaihtoehtoa johon tarrtua, vaihtoehto a ja b. Oman ratkaisuehdotuksen kehittelyä aktori ei edes reflektoi, vaan hän odotti vastauksen tulevan muilta opettajilta.

Edellä esitellyssä riippuvuuspuheessa asianosaiset aktorit siis tuottavat itselleen *tuentarvitsijan positiota*. He puhuivat ongelmistaan niin, että tarvitsevat tai tarvitsivat muiden tukea niiden

ratkaisemiseen. Tekstikatkelmissa he eivät reflektoi itsenäistä vastausta ongelmiin, vaan hakevat sitä muilta joko suorien kysymysten avulla tai epäsuoremmin. Viimeinen sitaatti oli siitä erilainen edellisten kanssa, että siinä aktori kertoo menneestä ongelmastaan, eikä tämänhetkisestä. Siinäkin aktori kuitenkin tuottaa itsensä tuentarvitsijaksi, sillä ilman muiden apua hän ei olisi tiennyt miten tuntien sisällön organisoisi.

6.1.4 Ajelehtimispuhe

Ajelehtimispuheelle on ominaista, että aktorin puheessa rakentuu kuva, ettei hän pysty vaikuttamaan tilanteeseen tai ratkaisemaan ongelmaansa. Tilanne on sama, vaikka aktori olisi jo yrittänyt ratkaista asiaa. Hän ei ikään kuin mahda ongelmalle mitään. Ominaista ajelehtimispuheelle on ilmaisu, jotka viestittävät aktorin passiivisuudesta, kuten: ”jäädä miettimään”. Tyypillistä on myös esimerkiksi tunteiden kuvailu: ”tuntuu hirveeltä”, jossa ei kuitenkaan pyritä ratkaisemaan tai reflektoimaan ongelmaa perusteellisemmin. Seuraavassa esimerkki tämänkaltaisesta ajelehtimispuheesta.

(Ongelmana entuudestaan tuttu opiskelija)

- 1 Aktori1: mull ton Karin vaimo on mun ryhmässä hänellä maanantaisin ja tiistaisin niin tota se
- 2 tuntuu ihan hirveeltä
- 3 Aktori3: ihan totta
- 4 Aktori1: joo hän istuu siinä edessä hän tuiottaa kokoajan (naurua) hän ei puhu mitään
- 5 Aktori3: mitä sää opetaks sää sitä sisätautia
- 6 Aktori1: lasten ja nuorten hoitotyötä
- 7 Aktori3: joo okei
- 8 Aktori1: ja just se tapa kun hän on ja sit mulla on kokoajan sellanen olo et mm sit se menee kotona
- 9 kerton et olipas tylsä tunti tai jotakin (naurua) tai mulla tulee itellä semmonen olo ei hän ehkä silleen
- 10 ajattele mut jotenkin kun hän tuiottaa siinä edessä kokoajan ihan hiljaa puhumatta
- 11 Aktori3: hän on kaikilla tunneilla musta ollu niin tai ainakin mun opettamilla on ollu aika suht
- 12 hiljanen ja
- 13 Aktori2: joo (nyökyttelyä)
- 14 Aktori1: mä en oo häntä tavannu aikasemmin ois helpompaa kun ei tietäs
- 15 Aktori3: mää en ees tienny et hän on Karin vaimo et sillo
- 16 Aktori2: ehkä se on parempi kun ei tiedä toinen on sit taas kun meidän ryhmässä opiskelee tää
- 17 pankinjohtajan vaimo
- 18 Aktori3: aa joo
- 19 Aktori2: tiedäk
- 20 Aktori3: mää en kyllä tiedä sitäkään kuka
- 21 Aktori2: no ni ei kerrotakaan
- 22 Kaikki: (naurua)
- 23 Aktori1: sitku just sitä ei tienny heti mut ei se kyllä haitannu sen jälkeenkään kun tiesi
- 24 Aktori3: ei muakaan nyt varmaan haittais tietenkin sen tuntee jos istuu edes eikä sano mitään ja
- 25 tuiottaa
- 26 Aktori1: joo ja iso nainen vielä siinä (naurua)
- 27 Mentori: tota miten siitä vois päästä siitä tunteesta?
- 28 Aktori1: jaa a hyviä ehdotuksia otetaan vastaan

Rivillä 1 aktori1 aloittaa tilanteen kuvailun. Ongelmana on entuudestaan tuttu opiskelija, joka tuiottamisellaan tekee aktorin olon epämukavaksi opetustilanteessa. Aktori selventää tunteisiinsa

vedoten tilannettaan: ”se tuntuu ihan hirveeltä”, ”mulla on kokoajan sellanen olo”. Aktori siis kuvailee omia tuntemuksiaan ja niiden avulla tilannetta. Riveillä 9–10 hän tuo ilmi, että ”ei hän ehkä niin aattele”. Tällä tavoin aktori tarkentaa, että ehkä kyseessä on vain hänen subjektiivinen kokemuksensa, ilman varmaa totuuspohjaa. Hän ei kuitenkaan reflektoi ongelmaa laajemmin tai yritä ratkaista sitä. Hän ei siis ikään kuin voi tilanteelle mitään, vaan on passiivinen uhri. Rivillä 27 mentori yrittää herätellä aktori refleктоimaan ulospääsyä tilanteesta kysymällä: ”miten siitä vois päästä siitä tunteesta?”. Vastauksessaan rivillä 28 aktori kuitenkin tuottaa itsensä taas passiivisena toimijana ”hyviä ehdotuksia otetaan vastaan”. Hän ei edes yritä ratkaista ongelmaansa yksin, vaan hakee vastausta muilta. Aktori ei silti kysy asiaa muilta suoraan, vaan toteamuksellaan haastaa muut ratkomaan tilannetta. Hän siis tuottaa itsensä *voimattoman toimijan positiosta*, jolloin hän ei tiedä miten ratkaisisi tilanteen, eikä sitä myöskään aktiivisesti yritä. Seuraavassa katkelmassa on hiukan erilainen tilanne. Aktori reflektoi ongelmaa, mutta kuitenkin lopulta tuottaa itsensä kyvyttömänä ratkaisemaan sitä. Seuraavassa aineistositaatissa palataan jälleen aggressiivisen opiskelijan ongelmaan.

(Ongelmana opiskelijan päihteiden käyttö)

- 1 Aktori3: Valkeekoskella menee hajuaisti (naurua) mutta sitte myöskin opinto-ohjaaja sano sitä että
- 2 hänelle opiskelija oli sanonut tässä tilanteessa et hän purki viikonloppuna sitä sitten muutamalla
- 3 ottamalla vähän enemmänkin alkoholia mut et et hänen niinku selityksensä oli silloin mut ei opinto-
- 4 ohjaajakaan sanonu et ois tuoksahtanu tai muista et ois niin sanonu mut et siitä on viitettä ollu ja silloin
- 5 hän kävi mulla kello ykstoista aamupäivällä must se ihan niinku tuoreelle tuoksu ja et mut sit mennä
- 6 syyttelemään et sitä mää en oikein sit voi taas opettajana

Katkelmassa aktori siis epäilee, että opiskelija olisi tullut alkoholin vaikutuksen alaisena oppilaitokseen. Kuitenkin riveillä 3–4 aktori kertoo, ettei opinto-ohjaaja ollut huomannut asiaa, jolla hän ikään kuin perustelee sitä, miksi ei voi asialle mitään. Kyse on jälleen aktorin omasta subjektiivisesta kokemuksesta ”must se ihan tuoreelle tuoksu”, jolle hän ei kuitenkaan ollut saanut vahvistusta muilta. Lopulta aktori päätyy siihen, ettei voi lähteä opiskelijaa syyttelemään. Hän ei mahda asialle mitään, jos kukaan muu ei voi vahvistaa hänen tulkintaansa tilanteesta. Aktori tuo vielä ilmi, ettei ”opettajana” voi asiaan puuttua. Tulee kuva, että asiaan puuttuminen on jonkun muun kuin opettajan tehtävä. Ilmi ei kuitenkaan tule, kuka aktorin mukaan voisi asiaan vaikuttaa ja miten ongelma tulisi ratkaista. Seuraavassa aineistokatkelmassa puidaan samaa tilannetta.

(Keskustelua mahdollisuudesta mitata opiskelijan humalatila)

- 1 Mentori: tai pyytää menemään terveydenhoitajalle ja terveydenhoitaja voi lähettää sit
- 2 terveyskeskukseen puhallukseen jos siltä tuntuu mut et meillä on joitakin tapauksia ollu talossa sillä
- 3 lailla et täällä on ollu niinku epäily huumeitten käytöstä tai jostain tämmöisestä ni siinä tilanteessa sit
- 4 terveydenhoitajan kautta eteenpäin
- 5 Aktori3: joo mut terveydenhoitaja ei esimerkiks sinä päivänä ollu täällä kun mä kävin itseasiassa
- 6 vilkasemassa sitä et kun terveydenhoitaja on aika harvoin mut et tää on se semmonen ja tietysti en

Riveillä 1–3 mentori kertoo, miten talossa on ollut tapana toimia kyseisessä tilanteessa. Riveillä 5–6 aktori tuo ilmi tietäneensä käytännöstä, mutta ongelmana on, ettei terveydenhoitaja ollut sinä päivänä paikalla. Hän siis oli yrittänyt ratkaista tilannetta, mutta yrityksestä huolimatta se ei ollut ratkennut. Lopussa aktori vielä toteaa: ”en heti lähe syytteleen et”, eli hän ei voi asialle mitään, kun ei pysty todentamaan opiskelijan alkoholinkäyttöä. Aktorin oma kokemus siitä, että opiskelija on ollut alkoholin vaikutuksen alaisena ei riitä perusteluksi. Hän ei myöskään ole yrityksestä huolimatta saanut terveydenhoitajaan yhteyttä asian tiimoilta. Aktorista siis piirtyy kuva voimattomana toimijana, joka ei pysty ratkaisemaan ongelmaansa.

6.2 Ryhmäläisten osallistuminen ongelman käsittelyyn

Vertaismentorointiryhmän keskustelussa on havaittavissa niin ikään neljä erilaista puhetapaa, joilla muut ryhmäläiset ottavat osaa aktoreiden ongelmia koskevaan keskusteluun. Muilla ryhmäläisillä siis tarkoitetaan mentoria sekä niitä aktoreita, joita kyseinen ongelma ei kosketa. Ratkaisukeskeisessä puheessa ongelmalle haettiin aktiivisesti ratkaisua. Ryhmälle oli ominaista pyrkimys ongelman ratkaisuun, joka näyttäytyi vahvana ratkaisukeskeisenä puheena. Kartoittavassa puheessa pyrittiin luomaan kuvaa ongelmakentästä. Asiantuntijuuspuheessa tuotiin esille omaa tietämystä eri seikoista. Kun taas kokempuueessa viitattiin omaan kokemukseen samankaltaisesta asiasta. Näissä eri puhetavoissa ryhmäläiset asemoituivat neljään eri subjektipositioon, jotka olivat: ongelman ratkaisija, kokonaiskuvan luoja, asiantuntija ja kokenut vertainen. Seuraavassa taulukossa on kuvattu näiden eri puhetapojen ja subjektipositioiden ominaispiirteitä.

TAULUKKO 4 Ongelmaan reagoivien ryhmäläisten puhetavat ja subjektipositiot sekä niiden tunnuspiirteet

Puhetapa	Subjektipositio	Tunnuspiirteet
Ratkaisukeskeinen puhe	Ongelman ratkaisija	<ul style="list-style-type: none"> • ongelman ratkaisun tai ratkaisuehdotuksen esiintuominen • muiden houkuttelu ongelman ratkaisemiseen
Kartoittava puhe	Kokonaiskuvan luoja	<ul style="list-style-type: none"> • ongelmaa koskevien kysymysten esittäminen • ongelman paikantaminen • ongelma-alueen selkiyttäminen ja reflektointi
Asiantuntijuuspuhe	Asiantuntija	<ul style="list-style-type: none"> • käsitteellisen- ja kokemustiedon kertominen • viittaaminen esim. lakiin tai organisaation toimintatapojen selkiyttäminen • neuvominen
Kokemuspuhe	Kokenut vertainen	<ul style="list-style-type: none"> • viittaaminen omaan kokemukseen samasta asiasta • kertominen miten ennen ratkaistiin sama ongelma tai miten on itse ratkaissut samanlaisen ongelman

Opettajan työn autonomisuus näyttäytyi tässäkin vahvasti. Muut ryhmäläiset ottivat kantaa toisen ongelmiin hyvin sensitiivisesti vetoamalla esimerkiksi omaan mielipiteeseen, kokemukseen tai faktatietoon. Kuitenkaan suoraan ei juurikaan neuvottu, vaan mukana oli aina jokin puhetta pehmentävä elementti.

6.2.1 Ratkaisukeskeinen puhe

Ratkaisukeskeisessä puheessa tuodaan esille ongelman ratkaisu tai ratkaisuehdotus. Tyypillistä on, että ratkaisu tuodaan esiin kertomalla oma mielipide ongelmanratkaisun suunnasta, kuten ”mun mielestä tätäkin vaihtoehtoo kannattaa miettiä” tai ”kyllä mä nyt ainakin ajattelisin”. Ongelmanosaista aktoria ei siis useinkaan käsketä tai ohjata toimimaan tietyllä tavalla, vaan ryhmäläiset kertovat oman mielipiteen kautta, miten tilanteessa tulisi heidän mielestään toimia. Ratkaisukeskeiseen puheeseen kuuluvat myös ne kohdat, joissa muita ryhmäläisiä houkutellaan ongelmanratkaisuun. Tällainen ratkaisuun houkuttelu oli tyypillistä etenkin mentorille, jonka rooliin keskustelun ohjaajana tämänkaltainen viestintä myös sopii. Seuraavassa aineistokatkelmassa tyypillinen tilanne, jossa tuodaan esiin ratkaisuehdotus.

(Ongelmana aggressiivinen opiskelija, miten ratkaista ongelma)

- 1 Aktori2: onks hän nuorisoasteen vai aikuisopiskelija?
- 2 Aktori3: aikuis
- 3 Aktori2: nii mä mietin sit kans toisaalta et jos se ois nuori ja alle kaksvitonen ni sit taas tää et jos hän
- 4 nyt tiputettas koulust pois niin just et mitä sit hänen elämä oli syrjäytyminen ja kaikki muu mut sitkun
- 5 on aikuisopiskelija niin sit tota se on vähän eri
- 6 Aktori3: kolmenkymm vähän päälle muistaakseni
- 7 Aktori2: joo eli opinto-ohjaajaan ja koulutuspäällikköön yhteys jos niinku ihan mun mielestä tätäkin
- 8 vaihtoehtoo kannattaa miettiä et kuulostaa kyllä niin hankalalta

Ensimmäisellä rivillä aktori aloittaa kartoittavalla puheella kysymällä tarkennusta kyseisen opiskelijan ikään liittyen. Vastauksen saatuaan rivillä 3, aktori2 jatkaa kartoittavaa puhettaan reflektoiden opiskelijan iän vaikutusta tilanteeseen. Riviltä 7 aktori2 kuitenkin vaihtaa ratkaisukeskeiseen puheeseen ja tuottaa ratkaisun ongelmalle: opinto-ohjaajaan ja koulutuspäällikköön tulisi ottaa yhteyttä asian tiimoilta. Ratkaisukeskeisessä puheessaan aktori2 kuitenkin pehmentää ilmaisuaan vetoamalla omaan mielipiteeseensä ”ihan mun mielestä”. Hän myös viittaa ongelmanosaisen aktorin omaan pohdintaan ”tätäkin vaihtoehtoo kannattaa miettiä”. Tällä tavoin aktori2 tuottaa ongelmanosaisen aktorin autonomisena työn hallitsijana. Aktori2 ei siis kerro valmista vastausta, vaan kehottaa ongelmanosaista aktoria itse pohtimaan asiaa ja pitää häntä täten myös kykenevänä itse ratkaisemaan ongelmankäsittelyn suunnan. Seuraavassa kuvataan mentorin ratkaisukeskeistä puhetta, johon aktori3 vastaa edellä esitetyn mukaisesti hallintapuheella.

(Ongelmana aggressiivinen opiskelija, miten asiaa tulisi käsitellä)

- 1 Mentori: siinä vähän ennen puoltapäivää hän oli terveyskeskuksessa ollu aamulla eli tota et mä aattelin
- 2 sit et pelkästään sen ottaminen tässä ryhmässä ilman että tää kyseinen henkilö on paikalla niin mun
- 3 mielestä se olis sit ollu takanapäin puhumista että tota mun mielestä täytyy olla niin et jos se otetaan
- 4 siinä ryhmässä esille niin silloin kaikkien pitää olla paikalla
- 5 Aktori3: joo ehdottomasti ja jotenkin mä myös näkisin et siin et pitäis niinku olla kyl melkein sit
- 6 ainakin ite kokisin hyvänä semmosen oman selustankin turvaamisen opettajana et siinä olis joku myös
- 7 muu joku joku toinenkin opettaja

Aluksi mentori aloittaa kartoittavalla puheella, kertomalla kyseisen opiskelijan liikkeistä. Rivillä 2 mentori kuitenkin aloittaa ongelmakeskeisen puheen. Ensiksi hän tekee selonteon, miksi hän kokee, että asianosaisen opiskelijan on oltava mukana asiansa käsittelyssä ryhmässä, ”se olis sit ollu takanpäin puhumista”. Tämän jälkeen mentori esittää painokkaan mielipiteen asiasta ”kaikkien pitää olla paikalla”. Painokasta ilmaisuaan hän kuitenkin pehmentää puhumalla omasta mielipiteestään, ”mun mielestä”. Näin ollen hän siis jälleen kertoo vain miten itse näkisi, että ongelmaa tulisi käsitellä, mutta kuitenkin jätti valinnan teon ongelmaosaiselle aktorille. Rivillä 5 aktori3 kuitenkin hyväksyy mentorin ehdotuksen ja painottaa sitä ”ehdottomasti”-ilmaisulla. Tämän jälkeen aktori3 vielä jatkaa asian käsittelyä ja tuo uuden ongelman: toisen opettajan läsnäolo tilanteessa voisi olla myös tärkeää. Seuraavassa katkelmassa ongelmanratkaisuehdotus tuotetaan ilman pehmentävää sävyä.

(Ongelmana entuudestaan tuttu opiskelija, tuoittaminen)

- 1 Mentori: tota miten siitä vois päästä siitä tunteesta?
- 2 Aktori1: jaa a hyviä ehdotuksia otetaan vastaan
- 3 Aktori2: no kysy Karilta joskus et mitäs Liisa on kertonu mun tunneista ni sit jos Kari sit sanooki et ku
- 4 hän on hiljanen luonteeltaan ni onhan se voinu kertoa et vitsi että mielenkiintosta et aktori1 kerto taas
- 5 hyvii kokemuksia ni sit kun sä kuulet sen ni sit sää niinku huojeennut jos sää pohdit tolleen että se
- 6 valittaakin Karille ett on tylsää ja kauheeta ni kysy Karilta mitä Liisa on tykänny tunneista

Rivillä 1 mentori herättelee refleктоimaan ongelmaan ratkaisua, miten aktori1 pääsisi ikävästä tunteesta, jonka tutun opiskelijan tuiottaminen oppitunnilla aiheuttaa. Ongelmanosainen aktori1 ei kuitenkaan itse ota asiaan kantaa, vaan heittää ikään kuin pallon muille, ”hyviä ehdotuksia otetaan vastaan” kommentillaan. Aktori2 tarttuu tähän ja tuo vastauksen esiin, ”kysy Karilta joskus et mitäs Liisa on kertonu mun tunneista”. Aktori2 ei pehmennä ilmaisuaan, vaan esittää suoraan vastauksen ongelmaan käskymuodolla ”kysy”. Tällainen suoran vastauksen esittäminen toisen ongelmaan oli aineistossa todella harvinaista. Yleensä tilanne vaati hiukan pehmittelyä ja ongelmanosaisen aktorin oman toimijuuden korostamista. Ratkaisuehdotuksen jälkeen aktori2 alkaa vielä ennakoimaan, miten mahdollisesti ongelma ratkeisi, ”jos Kari sit sanookin et..”. Lopuksi aktori2 vielä toistaa ratkaisuehdotuksen ja vetoaa aktori1:sen tilanteeseen ”jos sä pohdit tolleen”. Tällä tavoin aktori2 hyväksyy aiheen ongelmallisuuden, jos asia häiritsee, siitä on syytä yrittää päästä eroon.

Ratkaisukeskeisessä puheessaan ongelmaan regoijat tuottavat itsensä *ongelman ratkaisijan* subjektipositiosta käsin. He tuovat ilmi ratkaisun tai ratkaisuehdotuksen, mutta yleensä kuitenkin niin, että jättävät päätösvallan asian ratkaisusta ongelmanosaiselle aktorille. Ominaista on kuitenkin vahva pyrkimys ongelman ratkaisemiseen ja käsittelyyn sekä asianosaisen aktorin auttamiseen.

6.2.2 Kartoittava puhe

Kartoittavassa puheessa muut ryhmäläiset tekevät tarkentavia kysymyksiä ongelman kanssa painiskelevalle aktorille. He myös yrittävät paikantaa tilannetta, esimerkiksi selvittää kenestä opiskelijasta on kyse. Tyypillistä on siis pyrkimys ongelma-alueen selventämiseen: millaisia asioita siihen kuuluu ja millainen ongelma on. Ongelmanratkaisuun ei niinkään kiinnitetä huomiota, vaan pyritään ongelman paikantamiseen. Usein kartoittava puhe kuitenkin edelsi ratkaisukeskeistä puhetta, jolloin sen funktio voidaan nähdä myös osana ongelmanratkaisua. Kartoittavassa puheessa ryhmäläiset tuottivat itselleen *kokonaiskuvan luojan* subjektipositiota. Seuraavassa aineistokatkelmassa aktori pyrkii paikantamaan opiskelijan, josta ongelmanosainen aktori puhuu ja kertoo oman tietämyksensä kyseisestä tilanteesta.

(Ongelmana aggressiivinen opiskelija)

- 1 Aktori1: mää tiedon kenestä sää puhut se oli varmaan sama opiskelija jolla oli perusjaksolla hirveitä
- 2 ongelmii ja itseasiassa siinä vaiheessa sit kun ne oli viimesellä harjottelujaksolla ja mä olin sen ryhmän
- 3 ohjaaja niin osa sano et jos se tulee samalle kurssille niin he keskeyttää opinnot et jos tämä henkilö vaalee
- 4 hiuksine
- 5 Aktori3: tällähetkellä on kyllä punaset hiukset mut tota
- 6 Mentori: vaikee sanoo naisen hiukset voi muuttua monta kertaa opintojen aikana mut et kuitenkin
- 7 Aktori1: kuulostas samalta kuitenkin

Rivillä 1 aktori1 ilmaisee tietävänsä kenestä opiskelijasta puhutaan. Kyse on samasta opiskelijasta, jonka ryhmänohjaajana hän on myös ollut. Aktori pyrkii siis kartoittamaan ongelmatilannetta ja jotta asiasta on helpompi keskustella, on ensiksi tarpeen tietää kenestä puhutaan. Tämän jälkeen aktori jatkaa tilanteen kartoittamisella omaan tietämykseensä pohjautuen riveillä 1–3. Aktori osoittaa, että entisenä opiskelijan ryhmänohjaajana hänellä on sellaista tietämystä asiasta, jota muilla ryhmäläisillä ei välttämättä ole. Tällä tavoin aktori pystyy laajentamaan kokonaiskuvaa ongelmakentästä. Riveillä 3–4 aktori kuitenkin jatkaa opiskelijan paikantamista toteamalla ”vaalee hiuksine”. Riveillä 5–6 aktori3 ja mentorin kommentit jättävät epäselväksi, onko kyseessä sama henkilö. Lopuksi aktori1 päättää kartoittavan puheensa toteamalla, että opiskelija kuulostaa samalta. Seuraavassa katkelmassa aktori2 aloittaa kartoittavalla kysymyksellä.

(Ongelmana aggressiivinen opiskelija)

- 1 Aktori2: onks hän nuorisoasteen vai aikuisopiskelija?
- 2 Aktori3: aikuis
- 3 Aktori2: nii mä mietin sit kans toisaalta et jos se ois nuori ja alle kaksvitonen, ni sit taas tää et jos hän
- 4 nyt tiputettas koulust pois niin just et mitä sit hänen elämä oli syrjäytyminen ja kaikki muu mut sitkun
- 5 on aikuisopiskelija niin sit tota se on vähän eri
- 6 Aktori3: Kolmenkymm vähän päälle muistaakseni

Kyseessä on jälleen ongelmakentän kartoittaminen. Aktori2 aloittaa kartoittavalla kysymyksellä ja pyrkii selvittämään kumpaan ryhmään ongelma-opiskelija kuuluu, nuoriso- vai aikuisopiskelijoihin. Vastauksen saatuaan riveillä 3–5 aktori laajentaa kuvaa tilanteesta, opiskelijan ikä vaikuttaa siihen, millaisia vaikutuksia mahdollisella koulutuksesta poistamisella voisi olla. Hän ei siis pelkästään keskity kyseiseen ongelmaan, vaan laajentaa tarkasteluperspektiiviä ja tuo tarkasteluun uuden näkökulman. Rivillä 5 aktori2 kuitenkin jättää asian pohtimisen kesken toteamalla ”sitkun on aikuisopiskelija niin sit tota se on vähän eri”. Voi olla, että aikuisopiskelijan kohdalla toimenpiteet ovat yleisemmin tunnettuja, jolloin aktori2 ei kokenut niiden esiin tuomista oleellisiksi. Tai sitten vastakkaisesti aktori2 ei tiennyt, miten menetellä aikuisopiskelijan kohdalla, jolloin tietämättömyys pakotti lopettamaan asian pohtimisen.

6.2.3 Asiantuntijuuspuhe

Asiantuntijuuspuheessa ryhmäläiset osoittavat käsitteellistä- tai kokemustietoaan kyseisestä asiasta (ks. esim. Heikkinen ym 2012, 68). Tällöin puheessa viitataan muun muassa lakiin tai organisaation toimintatapoihin. Näin ollen kokemustieto ei ole niinkään omien kokemusten kertomista kuten kokemuspuheessa, vaan ennemminkin yleisempien kokemusten pohjalta opittujen toimintatapojen ja organisaation sisäisten asioiden selventämistä muille ryhmäläisille. Asiantuntijuuspuhe auttaa selkeästi hahmottamaan ongelmaa monessa kohtaan ja refleктоimaan sille ratkaisua.

(Ongelma: aggressiivinen opiskelija, opintojen keskeyttäminen)

- 1 Aktori2: mut mikäs nytte kun on tullut nää uudet kaikki lait että sitten kun pitää arvioida et onks niinku
- 2 kykenevä toimiin tällä alalla ni nyt mun mielestä kuulostaa jo niin kaikki
- 3 Mentori: se lainsäädäntö antaa tavallaan mahdollisuuden siihen keskeyttämiseen et jos katsotaan
- 4 niinkun et se ihminen ei oo kykenevä toimimaan siinä tulevassa ammatissaan silloin voidaan niinkun
- 5 sillä perustella opiskelijan opiskelu katkasta
- 6 Aktori3: mites se käytännössä sitten menee?
- 7 Mentori: mutta että siinä täytyy olla aika hyvät perustelut ja mun mielestä siinä pitää myöskin olla
- 8 hoitoon ohjaus jos on kysymys sellasesta tilanteesta että tarvitaan niinku jotain esimerkiks psykiatrasta
- 9 apua niin se tapa täytyy vaan niinku osoittaa ja mahdollistaa sille opiskelijalle se hoitoon ohjaus et

Rivillä 1 aktori2 reflektoi tilannetta kartoittavalla puheella laajentaen aiheen käsittelyä uusiin lakeihin. Varsinaisen asiantuntijuuspuheen aloittaa kuitenkin mentori rivillä 3. Mentori kertoo yleisesti laista ja miten opettaja sen perusteella voi toimia. Rivillä 6 aktorin kysymyksen jälkeen mentori vielä jatkaa lain avaamista asiantuntijuuspuheella.. Tällaisen asiantuntijuuspuheen avulla mentori antaa tietoa siitä, miten mahdollisesti tilanteessa voisi toimia. Hän ei kuitenkaan tässä kohtaa ota kantaa lakiin perustuvan ratkaisun – opintojen keskeyttämisen – hyvyteen tai huonouteen. Mentori ikään kuin kertoo, miten on mahdollista toimia, millaisen toiminnan laki mahdollistaa, mutta ei silti neuvo tai ohjaa aktoria toimimaan lain mukaisesti. Voisi ajatella, että

tällaisessa puheessa suojataan aktorin omaa autonomiaa ja päätösvaltaa opettajana, eikä haluta astua toisen opettajan reviirille. Seuraavassa aineistokatkelmassa sekä mentori että aktori2 tukeutuvat asiantuntijuuspuheeseen.

(Ongelma: aggressiivinen opiskelija, alkoholinkäyttö)

1 Aktori1: onko meillä oikeus puhalluttaa?

2 Mentori: tota me voidaan pyytää, pyytää opiskelijaa puhaltamaan mut et meillä ei oo oikeutta vaatia

3 Aktori3: mut meillä onks meillä ees sitä laitettakaan täällä?

4 Aktori2: on meillä hoitoluokassa, joo meillon hoitoluokassa mut se on vähän se ei oo niin hyvä mittari se

5 näyttää mun mielestä tulokset silleen hassusti pitäs olla semmonen

Aktori1 esittää ensimmäisellä rivillä suoran kysymyksen mahdollisuudesta puhalluttaa opiskelija. Mentori vastaa riviltä 2 alkaen kertomalla, millaiset mahdollisuudet opettajalla on, opettaja voi pyytää opiskelijaa puhaltamaan, mutta siihen opiskelijaa ei voi pakottaa. Mentori siis esittää faktatiedon, tällä tavoin opettaja voi kyseisessä tilanteessa toimia. Rivillä 3 aktori3 kuitenkin vielä kysyy, onko oppilaitoksessa alkometriä käytössä. Riviltä 4 aktori2 jatkaa asiantuntijuuspuheellaan ”on meillä hoitoluokassa..”. Hän siis kertoo kokemukseensa pohjautuvan tiedon, alkometri on hoitoluokassa. Tyypillistä asiantuntijuuspuheelle oli siis myös tällaisen organisaation sisäisistä käytännöistä ja toimintatavoista kumpuavan kokemustiedon kertominen. Lopuksi aktori2 vielä reflektoi mielipidettään alkometrin toimivuudesta.

Asiantuntijuuspuheessa ryhmäläiset loivat itselleen *asiantuntijan* positiota. Tällaisessa puheessa he toivat esiin, että heillä oli jotain sellaista tietoa, jota ei muilla ryhmän jäsenillä välttämättä ollut. He asemoituvat siis ongelmaan ikään kuin asiantuntijoina, jotka tiedottivat muita käsitteellisellä- tai kokemustiedolla esimerkiksi juuri laeista tai organisaation toimintatavoista. Asiantuntijuuspuheessaan ei otettu kantaa ongelman ratkaisuun, vaan tarkoitus oli vain jakaa informaatiota, joka liittyi tiettyyn ongelmaan.

6.2.4 Kokemuspuhe

Kokemuspuheeksi on nimetty sellaiset kohdat, joissa ryhmäläiset kertovat omista kokemuksistaan samasta tilanteesta tai samankaltaisista tilanteista omassa työssään. Kokemuspuheessa korostuu täten vertaisuus, sillä aktorin tilanne on puhujalle omakohtaisesti tuttu. Etenkin mentorille oli tyypillistä sen kertominen, miten ennen samankaltaisessa tilanteessa on toimittu. Seuraavassa katkelmassa mentori aloittaa kokemuspuheella.

(Aggressiivien opiskelijan ongelma)

- 1 Mentori: noo jos muistelee historiaa ni mää muistan omalta työuralta ihan sieltä alkua ajoilta ni täällä yks
- 2 opiskelija jota mä olin sit vähän kovistellu kun olin kuullu et hän oli asuntolassa leikkiny pyssyn
- 3 kanssa asuntolassa siihen aikaan ni tota mä sit sanoin et hän oli tämmönen nuori opiskelija
- 4 kuustoistavuotiaana tänne taloon tullu ja oli kaikennäköstä tämmöstä kokeilua ja oli viinankäyttöä
- 5 vähän reippaan puoleista ja sit tosiaan hän oli leikkiny pyssyn kanssa ja uhkaillu siellä toisia siellä
- 6 asuntolassa ja mä sit otin hänet puhutteluun ja hän sitte jossakin vaiheessa oli sanonu et oli vähällä ettei
- 7 hän tullu pyssyn kanssa tänne että tota ja hänel oli tällänen mut sit jälkeenpäin hän tuli pyytämään
- 8 multa anteeks että mentori sä oli ihan oikeessa sen asian suhteen

Katkelmassa mentori tuo ilmi, että hänellä on itselläänkin kokemusta samankaltaisesta tilanteesta, jossa opiskelija on osoittanut aggressiivista käyttäytymistä. Hänellä on siis myös kokemustietoa samankaltaisesta ongelmasta. Rivillä 6 mentori tuo ilmi, miten asian ratkaisi, hän otti opiskelijan puhutteluun. Tarina päättyi hyvin, opiskelija pääsi elämässään eteenpäin ja jälkeenpäin tuli kiittelemään mentoria. Kuitenkin mentori tuo esille myös ongelmanratkaisun problemaattisuuden, oli vähällä ettei opiskelija tullut aseensa kanssa koululle. Hän siis kertoo ongelmanratkaisunsa samankaltaisessa tilanteessa, mutta silti tuo ilmi tilanteen vaikeuden. ”Kovistelu” ei välttämättä ole paras ratkaisu, sillä se saattaa lisätä opiskelijan aggressiivisuutta. Seuraavassa katkelmassa aktori2 vastaa kokempuohueellaan aktori3 edellä esitettyyn riippuvuuspuheeseen.

(Ongelma: aggressiivinen opiskelija, opintosuorituksien uusiminen)

- 1 Aktori3: ja teoriaopinnotkin on suorittamatta osa on suoritettu ja nii sit semmonenkin oikeestaan sopii
- 2 kysyä tässä et viisvuotta on kulunu lääkelaskujen tekemisestä pistäisittekö uusimaan?
- 3 Mentori: uusittava
- 4 Muut: joo
- 5 Aktori2: ja koulutusohjelmassa muutenkin aina sit lääkelaskut tsekataan ni
- 6 Aktori3: niin siinä juu siinähan menee lisäksi lääketurvallisuus mut et sit
- 7 Aktori2: joo ja sit laskentaosaaminen kerrataan vielä samoin mä jouduin yhden mun opiskelijan pistään
- 8 laskujen tehotuki-iltaan kun ei päässy multa läpi eilen oli lappu pöydällä et oli olikse se eilen oon
- 9 päivistä sekasin eikun kuudestoistapäivä oli Marjan lappu et läpi meni että sinne sitten vaan pitää
- 10 laskut käydä ja sama ensiapu ensiapu ykkönen on mennu varmaan jo vanhaks sillä ihmisellä

Riveillä 1–2 aktori3 tiedusteleo riippuvuuspuheellaan kuuluuko lääkelaskut uusia, jos niiden tekemisestä on kulunut viisi vuotta. Mentori vastaa aktorin kysymykseen varmasti ”uusittava”. Rivillä 5 aktori2 kuitenkin osallistuu keskusteluun ja aloittaa ensin asiantuntijuuspuheella kertomalla tiedon, että lääkelaskusuoritukset tarkistetaan aina koulutusohjelmassa. Rivillä 7 aktori2 jatkaa vielä asiantuntijuuspuhettaan kertomalla, että laskentaosaaminenkin kerrataan. Tämän jälkeen aktori2 kuitenkin jatkaa kokempuohueella: ”samoin mä jouduin mun opiskelijan pistään laskujen tehotuki-iltaan kun ei päässy multa läpi”. Aktori2 antaa ikään kuin esimerkin, miten hän on toiminut vastaavanlaisessa tilanteessa. Kokempuohueessaan aktori2 tuo vielä huomaamatta ilmi organisaation sisäistä tietoutta. Tieto siitä, että laskujen tehotuki-iltoja järjestetään ei ole välttämättä kaikkien opettajien tiedossa tai he eivät välttämättä muista sellaisen toimintaa, mikäli tarvetta ei ole ollut. Kokempuohueessa siis on tällöin myös informatiivista arvoa, jolloin opettajat jakavat

toisilleen organisaation sisäistä tietoa. Lisäksi kokemuspuhe tässä kohtaa toimii ratkaisuesimerkkinä, jolloin omaa ongelmaa pystytään suhteuttamaan toisen ratkaisuun ja näin pääsemään siinä eteenpäin. Lopuksi rivillä 9 aktori2 jatkaa vielä ratkaisukeskeisellä puheella ”sinne sitten vaan”, jolloin hän esittää selkeän ratkaisuehdotuksen ongelmalle. Rivillä 10 aktori2 vielä jatkaa asian reflektointia asiantuntijuuspuheella, jolloin hän pohtii mitkä muut suoritukset kyseisen opiskelijan tulisi uusia.

Kokemuspuheessa ryhmäläiset tuottavat itselleen *kokeneen vertaisen positiota*. Ryhmäläiset tuovat siis ilmi, olleensa itsekin samankaltaisissa tilanteissa tai että heidän työssään on samantyyllisiä ongelmia. Heille on siis kertynyt kokemuksen kautta tietoutta samankaltaisista tilanteista ja tämän vuoksi he asemoituvat myös vertaisiksi. Tällaisessa kokemuspuheessa voisi olettaa myös ns. hiljaisen tiedon siirtyvän helposti opettajalta toiselle. Kokemuspuheen ilmeneminen keskusteluissa siis osaltaan kertoo siitä, että yhdessä mentoroinnin tehtävässä – hiljaisen tiedon siirtämisessä – on onnistuttu.

7 MERKITYKSELLISTÄVÄT SUBJEKTIPOSITIOT

Viimeiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta aktoreiden haastatteluiden avulla. Tarkoituksena oli selvittää, miten aktorit merkityksellistävät vertaisryhmämentorointia eri subjektipositioiden kautta. Tästä näkökulmasta vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi viiden eri subjektiposition avulla, jotka olivat: tuentarvitsija, työn kehittäjä, työn hallitsija, epävarma toimija sekä kokenut vertainen. Näistä työn kehittäjän subjektipositio on sellainen, jota ei ensimmäisen analyysin eli vertaisryhmämentorointikeskustelun pohjalta löytynyt. Lisäksi tuentarvitsijan positio jakaantui kahteen positioon: sosiaalisen tuentarvitsijaan ja praktisen tuentarvitsijaan. Seuraavassa taulukossa tiivistettynä eri subjektipositiot, miten ne näyttäytyivät vertaisryhmämentorointia merkityksellistävinä haastattelupuheessa sekä niiden esiintyvyys aktoreiden keskuudessa.

TAULUKKO 5 Vertaisryhmämentorointia merkityksellistävien subjektipositioiden tunnuspiirteet ja esiintyvyys aktoreiden puheessa

Subjektipositio		Tunnuspiirteet	Esiintyvyys aktoreiden puheessa
Tuentarvitsija	Sosiaalisen tuentarvitsija	<ul style="list-style-type: none"> • sen hetkisistä työhön liittyvistä asioista kertominen ja keskustelu oleellista • vertaisuus tärkeää • yksinäisyyden väheneminen 	Kaikki aktorit
	Praktisen tuentarvitsija	<ul style="list-style-type: none"> • perustyötä helpottavien tekijöiden käsittely, jotka olivat oleellisia työstä selviytymisen kannalta • perehdytyksellisyys 	Aktori1 ja Aktori3, tyypillistä kokemattomammille aktoreille
Työn kehittäjä		<ul style="list-style-type: none"> • vertaisryhmämentorointi työnohjauksen synonyyminä • työn kehittäminen yksilön tai työyhteisön perspektiivistä • työn laatua parantavat vinkit 	Kaikki aktorit
Työn hallitsija		<ul style="list-style-type: none"> • merkitys muualla kuin opettajan työn kannalta oleellisissa tekijöissä • kehittävä elementti ei merkityksellinen • pienistä aspekteista koostuva • esimerkiksi itsensä ulkoistaminen puhuttaessa mentoroinnin hyödyllisyydestä tai mentorointi ”mukavana 	Aktori1 ja Aktori2, tyypillistä kokeneelle aktorille

		tapaamisena”, ”rentona kahvihetkenä”	
Epävarma toimija		<ul style="list-style-type: none"> • varmistuksen saaminen omille ajatuksille ja käsityksille • muiden mielipiteet tai toimintatavat merkityksellisiä • rohkeuden saaminen • tiedon saaminen, mitä opettaja saa tehdä 	Kaikki aktorit, tyypillisempää kokemattomammille aktoreille
Kokenut vertainen		<ul style="list-style-type: none"> • oma kokemuksen kertominen muille tärkeää • vertaisuus oleellista 	Kaikki aktorit

Nämä subjektipositiot muodostavat kokonaisuuden, joka tekee ymmärrettäväksi vertaisryhmämentoroinnin moninaista merkitystä aktoreille. Seuraavassa käsitellään jokaista subjektipositiota tarkemmin aineistokatkelmien avulla. Aineistositaateissa aktorit on eroteltu numeroin, kuten edellä. Omat puheenvuoroni haastattelutilanteessa on merkitty haastattelija-nimikkeellä.

7.1 Tuentarvitsija

Tuentarvitsijan subjektipositio oli aineistossa selkeästi yleisin. Kaikki aktorit myös merkityksellistivät vertaisryhmämentorointia tuentarpeesta käsin. Kokonaisuudessaan mentorointia on kehitetty juuri uusien opettajien tukemiseen Suomessa. Toisaalta on nähty, että myös kokeneempien työntekijöiden on mahdollista hyötyä tuen, neuvojen ja roolimallien saamisesta kollegoiltaan (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 38). Näin ollen tuentarvitsijan subjektipositio tulee ymmärrettäväksi ja tukea on todella pystytty antamaan vertaismentorointiryhmän avulla. Tuentarvitsijan subjektipositio ei kuitenkaan ilmennyt aineistossa yhtenäisenä.

Tuentarvitsijan subjektipositio jakautui kahteen osaposition, jotka erosivat melko paljon toisistaan. Ensinnäkin vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi *praktisen tuentarvitsijan* subjektipositiosta, joka oli tyypillinen opettajan työssä tuoreemmille aktoreille. Tällaisessa positiossa aktori kuvasi vertaisryhmämentoroinnin merkitystä hyödyllisen tiedon saamisena, joka vaikutti jokapäiväiseen työhön opettajana. Tällainen tieto oli sellaista, jollainen oli tärkeää opettajan työstä kunnialla selviytymisen kannalta. Praktisen tuentarvitsijan positioista käsin vertaisryhmämentoroinnin merkitys työhön ja työyhteisöön perehdytyksenä korostui.

Toiseksi vertaisryhmämentorointia merkityksellistettiin *sosiaalisen tuentarvitsijan* positiosta, joka oli tyypillinen myös kauemmin opettajan työssä olleelle aktorille. Tämä positio näyttäytyi monella eri tavalla aineistossa. Pelkästään tieto siitä, että muut opettajat olivat vertaisia ja samassa tilanteessa olivat tärkeä vertaisryhmämentorointia merkityksellistävä tekijä. Sosiaalisesta tukeen liittyi siis myös tällainen mentaalinen aspekti. Toisaalta omien tunteiden purkaminen muille oli tärkeää. Aktorit kokivat merkitykselliseksi, että oli paikka, missä uskalsi ja pystyi kertomaan omaan työhön liittyvistä asioista. Muiden opettajien läsnäolo näyttäytyi erityisen tärkeänä. Seuraavassa aineistokatkelmassa aktori merkityksellistää vertaisryhmämentorointia sekä praktisesta- että sosiaalisesta subjektiposiitiosta käsin.

- 1 Haastattelija: joo o tota no mitä aiheet on ollu sulle itelle niinku tärkeimpiä?
- 2 Aktori3: öö no varmaan mulle on ollu hyvä niinku saada niinku vinkkejä niistä keinoista miten
- 3 niinku tottakai ihan käytännönkin mitä on esimerkiks opetettu mitä asioita missäkin vaiheessa on
- 4 opetettu ja mitä niinku ihmiset minkälaisena he on kokenu ja et mitkä ne kokee tärkeinä ja ihan
- 5 semmosiakin ja mitkä ehkä tällä seudullakin et mitä kannattaa opettaa ja mitä ei kannata tämmösi ihan
- 6 käytännön et ne on must hyviä vinkkejä mut et onhan tässä se semmonen mahdollisuus semmonen
- 7 niinku suorastaan lupa niinku purkupaikkaankin et se on semmonen tuulettelu et se semmonen et
- 8 opettajan työ on niin kauheen niinku moniulotteista ja vaativaa ja sun pitää olla sitä ja tätä ja tuota ni on
- 9 se niinku se semmonenkin et se niinku sitä jaksamisenkin keinona yks

Riviltä 2 aktori aloittaa luomaan itselleen praktisen tuentarvitsijan positiota. Aktori on kokenut tärkeäksi, että on saanut käytännön vinkkejä. Riviltä 3 lähtien aktori listaa asioita, joista hän on saanut vertaisryhmämentoroinnissa tietoa. Nämä asiat koskettavat opettajan niin sanottua perustyötä, joita ilman suoriutuminen työstä voisi heikentyä. Tässä näyttäytyy siis myös vertaisryhmämentoroinnin perehdytyksellinen elementti, jolloin käytännön työtä koskettavat vinkit koettiin tärkeiksi. Rivillä 6 aktori kuitenkin jatkaa sosiaalisen tuentarvitsijan positiolla: ”onhan tässä se semmonen mahdollisuus semmonen niinku suorastaan lupa niinku purkupaikkaankin”. Aktori siis kokee tärkeäksi oman mielenpäällä olleiden asioiden kertomisen muille. Aktori ei selvennä edellyttääkö ”tuulettelu” muilta ryhmään osallistujilta muuta kuin kuuntelua. Tuleekin kuva, että pelkkä asioiden kertominen auttaa aktoria jaksamaan. Riviltä 8 aktori vielä jatkaa tekemällä selonteon siitä, miksi omien tunteiden kertominen on tärkeää. ”Opettajan työ on niin kauheen niinku moniulotteista ja vaativaa”, työn raskaus siis edellyttää tällaisista omien tunteiden purkamista muille.

Sosiaalisen tuentarvitsijan subjektiposiitiolle oli tyypillistä, että korostettiin vertaisuuden tärkeyttä mentoroinnissa. Seuraavassa katkelmassa aktori kuvaa vertaisryhmämentoroinnin vaikutusta työstressin vähenemiseen.

- 1 Haastattelija: no tota vähentyny työstressi
- 2 Aktori1: no kyllä tää vähentää sitä työsressiä tavallaan et jonkin verran sitä on aina just kun tulee näitä
- 3 ruuhkahuippuja mille ei voi mitään mut kyllä se hiukan auttaa se et tietää et kaikki muut on siinä
- 4 samassa veneessä et ei oo niinku ei siinä koe olevansa yksin et mulla ainoastaan on tällöinen tilanne
- 5 vaan tietää et kaikilla muillakin on

Aktori kertoo riveillä 2–3, että työstressiä aiheuttavat ruuhkahuiput, jotka ovat itsestä riippumattomia. Rivillä 3 aktori aloittaa reflektoinnin, että se auttaa työstressiin, että kuvainnollisesti ”tietää et kaikki muut on siinä samassa veneessä”. Aktori käyttää sanaa ”tietää”. Se siis riittää, että aktorilla on tieto siitä, että muilla on samankaltainen tilanne. Opettajien vertaisuus keskenään nousee tärkeäksi tekijäksi. Esimerkiksi muiden alojen opettajilla saattaisi olla ruuhkahuiput eri aikoihin, eikä tällaista vertaisuuden tunnetta pääsisi aktorille syntymään. Aktori ei ota kantaa siihen, käsitelläänkö näitä ”ruuhkahuippuja” ryhmässä. Rivillä 4 aktori vielä toistaa sanan ”tietää”. Tieto ryhmän muiden opettajien samankaltaisesta tilanteesta siis vähentää aktorin kokemaa työstressiä. Samalla aktori rakentaa sosiaalisen tuentarvitsijan subjektipositiota, jossa hän merkityksellistää vertaisryhmämentorointia vertaisilta saadun tuen avulla. Tuki näyttäytyy tässä muiden vertaisten läsnäolona, kollegiaalisuutena, jossa ei tarvitse olla yksin yhteisten stressitekijöiden keskellä.

7.2 Työn kehittäjä

Työn kehittäjän subjektipositio oli myös hyvin yleinen aineistossa. Siinä vertaisryhmämentorointi näyttäytyi paikkana, jossa pystyttiin oppimaan uutta ja kehittämään omaa työtään. Tällainen oman työn kehittäminen erosi kuitenkin praktisen tuentarvitsijan subjektipositiosta siten, että uusi tieto jota ryhmästä saatiin, ei ollut välttämätöntä opettajan työstä kunnialla selviytymisen kannalta. Tieto oli enemmänkin opettajan työn laatua parantavaa esimerkiksi uusien pedagogisten ratkaisujen oppimista. Toisaalta mentorointiryhmä oli paikka, jossa pystyttiin havaitsemaan niin yksilön omia kuin koko työyhteisöä koskettavia kehittämiskohteita. Seuraava katkelma kuvaa tyypillistä työn kehittäjän positiointia.

- 1 Haastattelija: sit oli et ootko saavuttanut tavoitteesi mutta tota no onks tää täyttäny odotukset?
- 2 Aktori3: no tää on ollu osaltaan vaikuttamassa siihen et on tavallaan nyt et uskaltaa ja ehkä voikin
- 3 lähteä kehittämäänkin asioita että sillain et kyllä mä niinku mun mielestä mentoriryhmä missä käydään
- 4 asioita ja tulee niinku erilaisia näkemyksiä niin siinä tulee ne että havaitaan niinku semmosia missä
- 5 kannattas niinku itse niinku työtä työn sisältöä kehittää ja sitten työtapoja ja sitten yhdessä niinku
- 6 yhteisiäkin toimintatapoja miten voitais niinku hyödyntää itse kunkin asiantuntijuuksia niinku
- 7 aikamoniakin tapoja ja sitten se että sitä ei musta pitäs koskaan unohtaa et me niinku tarvitaan
- 8 toisiamme et monellakin tavalla et kun tässä ollaan monta tuntia päivässä samankaton alla tietysti
- 9 välillä ollaan omissa luokissa mut kuitenkin että se on hirveen iso voimavara tällöiset niinku ryhmät
- 10 ja yleensä kollegat et se on kuitenkin merkittävä niinku työssäjaksamisenkin kannalta

Riveillä 2–3 aktori3 aloittaa kertomalla, että vertaisryhmämentoroinnin myötä uskaltaa ja voi kehittää asioita. Aktori puhuu kuitenkin preesensissä, joten työn kehittämistä ei ole välttämättä vielä tapahtunut, vaan se on ainoastaan mahdollistunut. Vertaismentorointiryhmä on luonut ikään kuin hyvän paikan tai tilan työn ja työyhteisön kehittämiseen. Riveillä 3–4 aktori vielä täsmentää, että ryhmäläisten erilaiset näkemykset ovat juuri niitä, jonka avulla kehittämiskohteet havaitaan ja niihin voidaan tarttua. Aktori rakentaa itsestään kuvaa työn kehittäjänä, joka odottikin vertaisryhmämentoroinnilta juuri työn kehittämistä. Aktorista muotoutuu kuva, että hän pitää tärkeänä työn ja itsensä jatkuvaa kehittämistä. Kuitenkin rivin 6 lopussa aktori siirtyy sosiaalisen tuentarvitsijan positioon. ”Me tarvitaan toisiamme” -ilmaisulla aktori vaihtaa me-puheeseen. Työn kehittämisessäkin tarvitaan muita, mutta myös työssä jaksamisen kannalta toiset ryhmäläiset, kollegat ovat tärkeitä. Seuraavassa aineistositaatissa aktori2 kertoo, mitä hän on saanut vertaismentoroinnista.

1 Haastattelija: millasta onks se enemmänkin sit pedagogisia vinkkejä tai onks se sit enemmän siihen

2 substanssiin vai?

3 Aktori2: ei ei siihen mun mielestä ei oo sit taas sellasta et pedagogisia vinkkejä toisilta ja sit just näin et

4 joku tuo jonkun ongelmatilanteen ja sit niinku et ahaa et tämmönenkin voi olla ja sit tehdäänkin noin ja

5 noin et tän tyyppisiä

Rivillä 3 aktori myöntää, että vertaismentorointiryhmässä saa pedagogisia, mutta ei niinkään substanssialaan liittyviä vinkkejä. Rivillä 4 aktori käyttää ilmaisua ”joku tuo jonkun ongelmatilanteen”, tulee kuva, että hän ei itse ole ollut ongelman esiintuoja, vaan joku muu. Samalla rivillä aktori aloittaa kertomaan omakohtaisemmalla tyylillä ”ahaa et tämmönenkin voi olla ja sit tehdäänkin noin ja noin”. Aktori ei siis välttämättä itse tarvitse tukea ongelmien ratkaisemisessa. Kuitenkin se, että joku toinen tuo esille ongelman ja siihen pyritään löytämään vastaus, antaa aktorillekin uutta tietämystä. Tällä tavoin vertaisryhmämentorointi merkityksellistyy *työn kehittäjän* subjektipositioista, jolloin omaa ammatillista osaamista pystytään kehittämään. Aktori saa tavallaan keinoja selviytyä mahdollisista tulevista ongelmista, joita hän ei välttämättä omassa työssään vielä ole kohdannut.

7.3 Työn hallitsija

Työn hallitsijan subjektipositio oli tyyppillinen aktorille, jolla oli jo pidempi kokemus opettajan työstä kyseisessä organisaatiossa. Hän oli ikään kuin toinen mentori ryhmässä. Työn hallitsijan positio on sellainen, joka ei esiintynyt aineistossa selkeästi, vaan se muotoutui pienistä työn hallintaa ilmentävistä elementeistä. Käytettiin sanoja, jotka ilmensivät vertaisryhmämentoroinnin merkityksen olevan muualla kuin omassa ja muiden ammatillisessa kehittämisessä. Seuraavassa

lyhyt esimerkkikatkelma tämän kaltaisesta hallintapuheesta.

- 1 Haastattelija: et olipas turha aivan no mikä sua on motivoinu sit aina jatkaan tässä ryhmässä et
- 2 vaikka on ollu vaikeeta lähtee välillä et on ollu vaikka aikanen aamu tai joku mikä sinne on sitten
- 3 päällimmäisenä ehkä saanu lähtemään?
- 4 Aktori1: no siellä on kuitenkin ollu aika mielenkiintoisia aiheita noussu esiin et semmosiakin ongelmia
- 5 joita ei oo itse vielä kohdattu et sit tulee et aa voiks tämmöstäkin olla

Rivillä 4 aktori perustelee ryhmään osallistumistaan mielenkiintoisilla aiheilla. Hän ei ota kantaa aiheiden hyödyllisyyteen oman työnsä kannalta, vaan viittaa niiden kiinnostavuuteen. Aktori on tavallaan utelias keskustelemaan erilaisista mielenkiintoisista aiheista, mutta ei tuo esiin niiden hyötyarvoa oman työnsä kannalta. Aktori kuitenkin jatkaa: ”esiin on noussu semmosiakin ongelmia joita ei oo ite vielä kohdattu”, ryhmässä on siis keskusteltu myös sellaisista ongelmista, jotka aktori on omakohtaisesti kokenut. Kuitenkaan hän ei tuo ilmi, onko hän tuonut itse ryhmään ongelmia, vaan tuottaa itsensä työn hallisijan subjektipositioista, jolloin hänellä ei välttämättä ole tarvetta oman työn kehittämiseen. Seuraavassa katkelmassa aktori kuvaa vertaisryhmämentorointia metaforan avulla.

- 1 Haastattelija: millainen metafora kuvaisi mentoroinnin merkitystä itsellesi? eli kielikuva että
- 2 mentorointi on kuin vaikka huvipuisto tai ihan mikä vaan jos niinku äkkiseltään tulee joku mieleen
- 3 niin
- 4 Aktori1: Jaa a ehkä ensimmäiseks tulee mieleen tämmönen hyvä kahvihetki (naurua)

Kahvihetki-metaforana rakentaa kuvan, että mentoroinnin merkitys olisi rennossa, vapaamuotoisessa keskustelussa. Tällöin mentoroinnin kehityksellinen elementti ei näyttäydy tärkeänä, vaan dialogin käyminen muiden kanssa. Toisaalta aktori1 käyttää adjektiivia ”hyvä”. Mikä tahansa kahvihetki ei siis kuvaa mentoroinnin merkitystä, vaan siinä on oltava erottava tekijä verrattuna tavalliseen kahvihetkeen. Joka tapauksessa kahvihetki-metaforan käyttö rakentaa aktoria työnhallitsijan positioista käsin, sillä merkitys rakentuu rennon sosiaalisen kanssakäymisen ympärille, eikä niinkään kehittymisen. Seuraavassa katkelmassa aktori2 ilmaisee suoraan, että ryhmän merkitys on muualla, kuin ongelmien ratkaisemisessa.

- 1 Haastattelija: mmm. aivan joo no ooks sää sitten ooks sää saanu siellä sitten apua tai vastauksia johki
- 2 omiin ongelmiin mitä sä oot siellä esittänyt?
- 3 Aktori2: no just niinku sit aikasemminkin sanoin en mää tiedä oonks mä siellä mitään sitten omia
- 4 ongelmia esittänyt et sitten ne ongelmat mitä mulle välillä tulee niin ne on sit erityyppisiä mä tarviin
- 5 tuolta meidän talosta muitten apua että en mä nyt muista ainakaan äkkii

Riveillä 3–4 aktori kuvaa epävarmasti ettei tiedä onko hän omia ongelmia ryhmässä esittänyt. Rivillä 4 aktori jatkaa, että työssä vastaantulevat ongelmat ovat sellaisia, että hän tarvitsee niihin

muiden kuin ryhmäläisten apua. Hänellä ei siis ole sellaisia opettajan perustyötä koskettavia ongelmia, joihin muiden vertaisten kollegoiden apu riittäisi. Hän siis hallitsee työnsä. Kuitenkin aktori myöntää, että ongelmia välillä tulee, mutta hän osaa ne ratkaista muun oppilaitoksen henkilökunnan avustuksella. Hän siis tietää, kenen puoleen kääntyä myös ongelmatilanteessa. Vertaisryhmämentoroinnin merkitys kuitenkin rakentuu jonakin muuna kuin omien ongelmien ratkaisuna. Aktori ei kuitenkaan ota kuitenkaan kantaa siihen, onko hän silti pystynyt auttamaan muita ongelmien käsittelyssä.

7.4 Epävarma toimija

Epävarman toimijan positioinnit olivat tyypillisiä kahdelle aktorille, joilla ei ollut kovin paljoa kokemusta opettajan työstä, etenkin kyseisessä oppilaitoksessa. Epävarman toimijan positiossa vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi varmistuksen saamisena omille ajatuksille ja käsityksille. Varmistuksen saattoi saada kuulemalla muiden tavoista toimia tai saamalla muiden mielipiteitä omaan ongelmaan. Näin ollen vertaisryhmämentorointi antoi aktoreille rohkeutta toteuttaa ideoita, joita he eivät olisi välttämättä muuten uskaltaneet toteuttaa. Vertaisryhmä näyttäytyi myös paikkana, jossa sai tietoa siitä, mitä ylipäänsä opettajan työssä saa tehdä.

- 1 Haastattelija: niin niin tota sitten on tämmönen kun rohkeuden saaminen itsensä toteuttamiseen
- 2 Aktori3: joo sitä varmaan tämmönen mentorointiryhmä tämmönen ryhmä niinku ihan selkeesti antaa
- 3 et koska se tavallaan niinku vahvistaa sitä semmosta et olen niinku vähän niinku oikeassa suunnassa
- 4 että et kun saan niinku toisten toisien tulee niinku tietoisuuteen toisten toimintatavat toisten ajatukset
- 5 toisten niinku ja sitten tulee jaettua niitä omiakin kokemuksia niin kyllä se niinku jollakin tavalla niinku
- 6 niinku rohkaisee vahvistaa ja kannustaa että niinku siihen et mihin suuntaan mennä ja sit ehkä se et
- 7 kun ajattelee et ilman tätä ryhmää ni sitä joutuis enemmän niinku miettiin et pitääköhän tää juttu tehdä
- 8 näin ja nii et mikä tässä on nyt että onks tää tavoite niinku oikee tai että teinks mää oikeita asioita ja
- 9 Haastattelija: semmosta varmistusta
- 10 Aktori3: kyllä kyllä joo sitäkin että se

Rivillä 3 aktori aloittaa epävarman toimijan positioinnin. Ryhmä ”vahvistaa” oikeassa suunnassa olemisen. Aktori on siis ollut epävarma siitä, onko hän ollut oikeassa suunnassa ja ryhmästä hän on saanut vahvistusta siihen. Rivillä 4 hän kuvaa, että toisten toimintatavat ja ajatukset ovat juuri niitä, josta tätä vahvistusta saa. Aktori ei siis ole välttämättä saanut suoria ohjeita tai neuvoja, vaan muiden toimintatapojen tiedostaminen on mahdollistanut niihin peilaamisen ja vahvistuksen saamisen. Rivillä 6 aktori vielä toistaa, että nämä muiden toimintatavat ja ajatukset ”rohkasee, vahvistaa ja kannustaa”. Ryhmä ei siis välttämättä vain vahvista jo käytössä olleita toimintatapoja, vaan rohkaisee myös kokeilemaan uusia. Riviltä 7 lähtien aktori selventää, että ilman ryhmää joutuisi yksin pohtimaan asioita, kuten ”pitääköhän tää juttu tehdä näin”, ”onks tää tavoite oikee” tai ”teinks mää oikeita asioita”. Ryhmä siis vahvistaa niin menneitä kuin nykyisiäkin epävarmuutta

aiheuttavia työn aspekteja. Tällöin voisi ajatella, että vertaisryhmämentorointi auttaa hallitsemaan opettajien työn aiheuttamaa stressiä, sillä heillä on paikka jossa kysyä tällaisia epävarmuutta aiheuttavia asioita. Muutoin he joutuisivat pohtimaan ongelmakohtia enemmän yksin. Seuraavassa katkelmassa aktorilta kysyttiin suoraan opetustyössä epävarmuutta tuottavien asioiden esittämisestä ryhmässä.

- 1 Haastattelija: aivan käytännön vinkkejä no onks tää mentorointi mahdollistanu semmosien
- 2 opetaustyössä ehkä epävarmuuttakin tuottavien asioiden esille tuomisen? kun on itelle jotenkin
- 3 epävarmaa tai
- 4 Aktori I: joo tää ryhmä on niin pieni ja voi niinkun luottaa siihen että toiset eivät kerro niin sit jos
- 5 joskus on pohtinu et voiko tälleen pitää tuntii tai onko jääny jotakin käymättä läpi tai jostakin
- 6 opetusmetodista ni kyl tää ryhmä antaa niinkun siihen tosi paljon
- 7 Haastattelija: et siellä pystyy kertoon ihan ja kysyyn mielipidettä
- 8 Aktori I: pystyy ja jos ittellä on käynny joku moka nii sit ne voi sanoo et joo hänellä on käynny kanssa ja
- 9 et sit hänellä kävi sen lisäksi tälleen ja tolleen

Riviltä 4 aktori aloittaa, että kun ryhmä on niin pieni niin voi luottaa siihen, että asiat joista siellä puhutaan jäävät sen sisälle. Rivillä 5 aktori kuvaa epävarmuutta ilmentäviä asioita, joita ryhmässä on voitu käsitellä, ”voiko tälleen pitää tuntii”, ”onko jotain jääny käymättä läpi”, ”jostakin opetusmetodista”. Ryhmän luottamuksellisuus on siis ilmeisen tärkeä asia, jotta epävarmuutta ilmentäviä asioita ylipäättään pystyy sinne tuomaan. Omien ongelmakohtien kertominen on sen verran sensitiivinen aihe, ettei niitä haluta tuoda esiin julkisemmin. Rivillä 8 aktori vielä jatkaa, että ryhmässä pystyy kertomaan ”mokista”, joita on jo tehnyt. Aktorille on tärkeää, että muille on käynyt samankaltaisia virheitä. Tällöin tällaiset työssä vastaan tulleet kömmähdykset ikään kuin normalisoidaan. Myös muut opettajat tekevät samankaltaisia virheitä ja ne ovat osa opettajuutta.

7.5 Kokenut vertainen

Valtaosin vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi sellaisiin positioin, joissa aktori itse oli hyödynsaaja. Kuitenkin kokeneen vertaisen positiossa vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi omien kokemusten kertomisena muille ja näistä kokemuksista muut ryhmäläiset saattoivat saada jotain myös omaan työhönsä. Nämä positioinnit olivat kuitenkin hyvin marginaalisesti esillä aineistossa, ja se vaati yleensä asian suoraa kysymistä.

Kokeneen vertaisen positiossa aktorit perustelivat oman panoksensa tärkeyttä muille ryhmäläisille omalla kokemuksellaan. Vaikka kaikilla ryhmän jäsenillä ei ollut itse opettajan työstä paljoa kokemusta, he olivat kuitenkin työskennelleet pitkään sairaanhoitajina, jolloin kokemuspuhe mahdollistui. Seuraavassa katkelmassa aktori ottaa kokeneen vertaisen positioinnin.

- 1 Haastattelija: aivan onks se nimenomana se et saa tavallaan kertoo sen
- 2 Aktori3: no saa kertoo ja sitä semmosta sosiaalista tukea siinä ja saa tota öö sit myös sitä että voi
- 3 omankin kokemuksen kautta tuoda niitä et mitä ite vois niinku antaa myös sitten toisille siitä niinku
- 4 omasta näkökulmasta kun asioilla on aina monta tai voi olla monta näkökulmaa ja sit se semmonen et
- 5 voi niinku mullekin sit antaa sitä semmosta kokemuksellista tietoa

Rivillä 2 aktori aloittaa ensin sosiaalisen tuentarvitsijan positioinnilla. Rivin lopulla hän kuitenkin vaihtaa kokeneen vertaisen positioon: ”Voi omankin kokemuksen kautta tuoda niitä et mitä ite vois niinku antaa myös sitten toisille siitä niinku omasta näkökulmasta”. Aktori korostaa, että nimenomaan oma kokemus on sitä, mistä voi ammentaa jotain myös muille. Hän vielä täsmentää, että on monia näkökulmia, mutta hän voi antaa oman näkökulmansa asioihin. Tässä tulee ilmi vertaisuus muihin ryhmäläisiin, myös muilla on omat kokemuksensa niin opettajan työstä kuin sairaanhoitajanakin toimimisesta. Korostamalla myös muiden ryhmäläisten näkökulmia, aktori tekee ymmärrettäväksi, ettei hänen kokemukset tai näkökulmasta ole yhtään sen parempia tai oikeampia kuin muidenkaan, vaan kaikilla on omansa. Lopuksi aktori vielä käsitteellistää antavansa muille juuri kokemuksellista tietoa. Seuraavassa katkelmassa aktori vastaa suoraan kysymykseen:

- 1 Haastattelija: sitten no mitäs annettavaa sä koit että sulla itellä vois olla muille? aatteliks sä mitä vois
- 2 olla?
- 3 Aktori1: nyt tässä ryhmäjutussa niin, tietysti kun joka kerta tulee joku asia mikä nousee esiin mikä
- 4 on niinkun sillä hetkellä jollakin ryhmäläisistä se mihin haluaa niinkun sitten neuvoa niin tietysti se mitä
- 5 voi antaa niin jos itellä on ollu samankaltanen asia niin se miten ite on ratkassu et ei toiselle valmista
- 6 neuvoa voi antaa mut hän saa ryhmäläinen saa täs ryhmässä kuitenkin erilaisii ratkasuvaihtoehtoja
- 7 must se on hirveen hyvä ja miten muut ryhmäläiset voi antaa aina sille yhdelle jolla on joku ongelma

Riveillä 4–5 aktori kuvaa, mitä voi tehdä, jos toisella ryhmäläisellä on ongelma: ”se mitä voi antaa niin jos itellä on ollu samankaltanen asia, niin se miten ite on ratkassu”. Hän siis vetoaa omaan kokemukseensa, joka voi olla ikään kuin esimerkkinä muille. Aktori jatkaa riveillä 5–6: ”ei toiselle voi valmista neuvoa antaa”. Oman kokemuksen esiintuominen vaikuttaa siis olevan sensitiivinen ilmaisutapa, jolloin ei tarvitse suoraan puuttua toisen ongelmaan. Tässä näyttäytyy jälleen opettajan autonominen työ, jolloin toisen itsenäisyyttä oman työnsä tekijänä kunnioitetaan. Rivillä autonomisuutta korostaen aktori vielä toteaa, että: ”saa tässä ryhmässä kuitenkin erilaisia ratkasuvaihtoehtoja”. Opettajalla on siis vapaus valita, miten omat ongelmansa ratkaisee. Vertaisryhmämentoroinnista voi saada kuvainnollisesti eräänlaisen kokemusten työkalupakin, josta voi valita millä välineellä ongelmaa lähtee ratkaisemaan.

8 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tässä luvussa luodaan ensiksi katsaus tutkimuksen tuloksiin pohtien, arvioiden ja vetäen niistä johtopäätöksiä sekä yhdistämällä ne aiempaan keskusteluun vertaisryhmämentoroinnista ja ammatillisesta opettajuudesta. Tutkimuksen tulokset osaltaan lisäävät ymmärrystä vertaisryhmämentoroinnista ilmiönä, vaikka niiden laajempi yleistäminen ei ole mahdollista. Toiseksi huomio kiinnittyy tutkimuksen valintojen, luotettavuuden ja eettisyyden arviointiin. Lopuksi vielä reflektoidaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Opettajuuden ja vertaisryhmämentoroinnin ilmeneminen ongelmapuheessa

Yhteiskunnan ja työelämän kehityksen paineessa myös ammatillinen opettaja muuttuu ja kasvaa (Paaso 2010, 224). Ammatillinen opettaja kohtaa työssään jatkuvasti uudenlaisia haasteita. Muun muassa koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön lisääntyminen, kansainvälisyys, muuttunut oppimiskäsitys ja kasvaneet kehittämisvaateet ovat vaikuttaneet ammatillisen opettajan työhön (ks. esim. Vertanen 2002, 15–17). Tutkittavan ryhmän keskustelun ongelma-keskeisyys vahvisti käsitystä siitä, että ammatilliset opettajat todella joutuvat erilaisten haasteiden eteen työssään. Vertaismentorointiryhmä oli kanava, jonka välityksellä erilaisia työhön liittyviä ongelmia pystyttiin käsittelemään yhdessä kollegoiden kesken. Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten ammatilliset opettajat keskustelevat näistä ongelmistaan vertaismentorointiryhmässä ja millaisiin subjektipositioihin he ongelmia koskevassa puheessaan asemoituvat. Tutkimuksen tuloksina konstruoitui kahdeksan erilaista ongelmista puhumisen tapaa sekä ryhmäläisten ongelmiin asemoitumista kuvaavaa subjektipositiota. On kuitenkin syytä pohtia, mitä tällaisten eri puhetapojen ja subjektipositioiden esiintyminen kertoo vertaisryhmämentoroinnista ja ammatillisesta opettajuudesta yleensä?

Tutkimuksen kulttuurisena kontekstina opettajuus ja toisaalta taas reunaehtokontekstina näyttäytyvä vertaisryhmämentorointi kertovat tarinaa siitä, miksi tällaiset eri puhetavat ilmenivät keskustelussa tulkintani mukaan. Nämä kaksi eri kontekstia näyttäytyvät myös ulottuvuuksina, joiden ristipaineessa eri puhetavat liikkuvat. Kiintoisan aspektin vertaismentorointiryhmän keskustelusta identifioituille puhetavoille tuovat kulttuurinen oletus opettajien autonomisuudesta ja

vertaisryhmämentoroinnin periaate opettajien autonomisuuden kunnioittamisesta (ks. esim. Heikkinen ym. 2012, 56). Toisaalta vertaisryhmämentorointi edellyttää tietynlaista kollegiaalisuutta, asioiden jakamista ja niiden yhteistä pohtimista, jolloin autonomisuutta ei nähdä esteenä opettajien väliselle yhteistyölle. Lapinojan ja Heikkisen (2010, 145) mukaan autonomisuus kietoutuu monin tavoin opettajan työhön. Ensinnäkin opettajien ammatillisuuden nähdään perustuvan autonomiaan, jolloin he itse määrittelevät työnsä ja ammattinsa reunaehdot. Toiseksi autonomisuutta voidaan pitää kasvatuksen päämääränä itsessään. Kolmanneksi autonomisuus ilmenee instituution tasolla, jolloin koulu nähdään yhteiskunnassa autonomisena. Tässä tutkimuksessa opettajien autonomisuus näyttäytyi ammatillisuuden osana, joka ilmeni ongelmanosaisten aktoreiden hallintapuheessa. Siinä tuotettiin kuvaa autonomisesta työnsä hallitsevasta opettajasta, joka kykeni ratkaisemaan ja refleктоimaan ongelmiaan itsenäisesti. Hallintapuheessa opettajat siis itse määrittivät ne reunaehdot, joiden rajoissa he ongelmiaan ratkaisivat. Tiilikkala (2004, 217–218, 227) havaitsi tutkimuksessaan, että ammatilliset opettajat eivät pidä siitä, että heidän työhönsä puututaan. Hänen mukaansa ammatilliset opettajat haluavat itse päättää opetukseensa ja opiskelijoihinsa liittyvistä asioista. He myös haluavat selviytyä työssään kohtaamista ongelmista itsenäisesti. Hallintapuheen vahva ilmeneminen tässä tutkimuksessa puoltaa Tiilikkalan käsitystä opettajien tarpeesta itsenäisyyteen omaan työhön liittyvissä asioissa ja sitä voidaan pitää myös kulttuurisesti vahvana puhetapana.

Tässä tutkimuksessa myös muut ryhmäläiset kunnioittivat ongelmanosaisten aktorin autonomiaa reagoiden aktorin ongelmapuheeseen sensitiivisesti. Tämä ilmenee niin, että suoria ohjeita tai kehotuksia ei juurikaan esitetty, vaan tukeuduttiin muun muassa omaan mielipiteeseen, käsitteelliseen tietoon tai kokemukseen samasta asiasta. Voidaan ajatella, että ryhmässä vallitsi kollegiaalinen henki, jolloin muita ryhmäläisiä pyrittiin auttamaan aidosti ja kunnioittavasti. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet Strong ja Baron (2004) tutkimuksessaan, jossa mentorit tekivät aktoreille pedagogisia ehdotuksia. He käyttivät puheessaan ilmaisuja, jotka korostivat mahdollisuutta tehdä tietyllä tavalla, mutta välttivät antamasta suoria neuvoja. Tämänkaltaisen sensitiivisyys, joka korosti opettajan autonomisuutta ja itsenäistä toimijuutta on varmasti yksi tekijä, joka rohkaisi aktoreita kertomaan omista ongelmistaan tässä tutkimuksessa. Mentorin lisäksi myös muut aktorit osallistuivat ongelmien käsittelyyn, jolloin keskustelu näyttäytyi kokeneempien ja kokemattomien opettajien välisenä dialogina.

Muiden ryhmäläisten erilaiset puhetavat kertovat siitä, että ongelman kanssa painiskelevaa aktoria oli mahdollista auttaa monin eri tavoin. Kartoittavalla puheella selkiytettiin ongelmakenttää ja se yleensä edelsi ratkaisukeskeistä puhetta, jossa tuotiin esiin ongelmanratkaisu. Pelkkä

ratkaisukeskeinen puhe ei kuitenkaan ollut välttämätöntä ongelmien ratkaisun kannalta, vaan esimerkiksi kokemuspuheen avulla aktori sai itselleen tietoa siitä, miten muut ovat toimineet vastaavassa tilanteessa. Asiantuntijuuspuheen avulla välitetty käsitteellinen- tai kokemustieto taas auttoi aktoria havaitsemaan millaiset lailliset tai organisatoriset reunaehdot vaikuttivat ongelmaan. Yksi vertaisryhmämentoroinnin tavoitteista on, että osallistujat voivat hyötyä toistensa kokemus- ja tietopohjasta (Heikkinen ym. 2010, 33). Kokemuspuheen ja asiantuntijuuspuheen ilmeneminen kertoo siis osaltaan tämän tavoitteen realisoitumisesta tutkittavassa ryhmässä.

Ongelmaosaisten aktoreiden puheen jättäytyminen pelkästään työn hallintaa ilmentäviin puhetapoihin, olisi voinut kuitenkin johtaa pinnalliseen ja raportoivaan vuorovaikutukseen, jolloin vertaisryhmämentoroinnin tavoite opettajien kehittymisestä ja tukemisesta olisi saattanut jäädä saavuttamatta. Jokisen ja Sarjan (2006, 195–197) mukaan yksilöllisen osaamisen myytti on juurtunut niin syvään opettajuuteen, että se voi vaikeuttaa oman kuormituksen jakamista kollegoiden kesken. Kuitenkin dialoginen ja luottamuksellinen ilmapiiri edesauttaa uuden opettajan ongelman tuomista vertaismentorointikeskusteluun ja oman epävarmuutensa näyttämistä. Estolan ym. (2012, 72) tutkimuksessa luottamus näyttäytyi kertomisen avoimuutena ja myönteisenä ilmapiirinä. Tässä tutkimuksessa keskustelun edetessä opettajat pystyivät tuomaan myös omaa epävarmuuttaan ilmi työn ongelmatilanteita kohtaan ja tukeutumaan niissä muiden ammattitaitoon. Vaikka opettajan työn päämääränä voidaan pitää autonomisuutta, niin tutkittavan ryhmän opettajat kokivat myös paljon epävarmuutta työtään kohtaan. Varmistelupuhe, riippuvuuspuhe ja ajalehtimispuhe ovat kaikki sellaisia, joissa opettajat joutuivat myöntämään oman kyvyttömyytensä ongelmatilanteen itsenäiseen ratkaisemiseen. Tämä voi osaltaan kertoa luottamuksellisen ilmapiirin ja dialogin syntymisestä ryhmän jäsenten välille.

Toisaalta muihin opettajiin tukeutuminen kertoo autonomisen opettajuuden rikkoutumista kohti kollegiaalista yhteistyötä opettajien välillä. Kuitenkin autonomia kehittyneessä tulkinnessa, sillä ei tarkoiteta yksin tekemistä tai eristäytymistä, vaan yhteistyöverkoston hallitsemista ja mahdollisuutta yhdessä tekemiseen (Savonmäki 2007, 147). Autonomisuus on siis myös mahdollista nähdä osana kollegiaalisuutta, eikä sitä poissulkevana. Tämän tutkimuksen kanssa samankaltaisia tuloksia saivat Johnson ja Alamaa (2010, 82–83) opettajien vertaisryhmämentorointia koskevassa tutkimuksessaan, jossa mentorointi nähtiin edistävän individualistisen koulukulttuurin muokkaantumista kollegiaalisen kulttuurin suuntaan. Myös Heikkisen ym. (2008, 214) tutkimuksessa mentoroinnilla pystyttiin rakentamaan kollegiaalista yhteistyötä opettajien kesken. Tässä tutkimuksessa ei voida kuitenkaan ottaa kantaa kollegiaalisuuden ilmenemisestä koko organisaatiokulttuurin tasolla tai

ryhmän vuorovaikutuksen ulkopuolella, vaan pelkästään kyseisen ryhmän sisäisessä keskustelussa. Sahlberg (1996, 127) kuvaa kollegiaalisuutta opettajien välisen yhteistyön spesifiksi muodoksi, johon usein liitetään työyhteisöllisiä normeja, kuten työyhteisöön kohdistuva reflektio, ammatillinen dialogi ja yhteinen suunnittelu. Tässä tutkimuksessa vertaisryhmämentorointi voidaan nähdä ammatillisena dialogina, johon liittyi myös työyhteisöön ja työtä ylipäättään koskettavaa yhteistä reflektiota. Kollegiaalisuus ilmeni sellaisin puhetavoin, jotka mahdollistavat opettajien yhteisen ongelmanratkaisun.

Hiukan erilaisen perspektiivin ongelmien käsittelyyn toi ajalehtimispuhe. Siinä aktorit eivät juuri tukeutuneet muihin ongelmakäsittelyssä, vaan toivat esiin omaa avuttomuuttaan ongelman suhteen muun muassa kuvaamalla tuntemuksiaan ja asemoitumalla voimattoman toimijan positioon. Hiltulan ym. (2010, 89) tutkimuksessa vertaisryhmämentorointiin osallistuneet opettajat kokivat tärkeäksi juuri kasvatustilanteiden herättämien tunteiden ja ajatusten käsittelyn. Näin ollen ajalehtimispuheen näyttäytyminen aineistossa voi ilmentää vertaisryhmämentoroinnin moninaista merkitystä, eikä pelkkää ongelmien ratkaisemista voida ottaa itsestäänselvänä päämääränä. Omien tuntemuksien jakaminen muiden ryhmäläisten kanssa voidaan nähdä myös itseisarvona.

Tämän tutkimuksen perusteella vertaisryhmämentorointia suunniteltaessa on tärkeää huomioida sellaisia tekijöitä, jotka rohkaisevat opettajia rikkomaan autonomisuutensa rajoja ja astumaan epämukavuusalueelleen. On tärkeää, että opettajat rohkaistuvat kertomaan myös asioista, jotka aiheuttavat heidän työssään epävarmuutta ja voimattomuutta. Tulkintani mukaan ainakin luottamuksellisuus, dialogisuus ja opettajien autonomian kunnioittaminen ovat tällaisia tekijöitä, joiden avulla uskalletaan tuoda esille myös omaa epätäydellisyyttä opettajana. Näiden tekijöiden toteutuminen tutkittavan ryhmän vuorovaikutuksessa oli varmasti vaikuttamassa siihen, että vertaisryhmämentoroinnin merkitys nähtiin moninaisena niin kokeneemman kuin kokemattomampienkin aktoreiden näkökulmasta.

8.2 Subjektipositioden kertomaa vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä

Tässä tutkimuksessa vertaisryhmämentoroinnin merkitystä tutkittiin tavanomaisesta poikkeavasti eri haastattelupuheessa tuotettuja subjektipositioden avulla. Tällä tavoin saatiin viisi eri vertaisryhmämentorointia merkityksellistävää subjektipositiota, joista yksi jakautui kahteen

osaposition. Subjektipositiot ilmensivät vertaisryhmämentoroinnin varsin rikasta merkitysten kirjoa. Merkitys näyttäytyi vahvempana ja rikkaampana opettajan työssä tuoreemmille aktoreille. Kuitenkin myös opettajana kauemmin työskenneellä aktorilla oli mentoroinnin hyödyllisyyttä ja merkityksellisyyttä ilmentäviä positiointeja.

Monissa tutkimuksissa on todettu mentoroinnin vahvistavan opettajien ammatillista kehittymistä (Rajakaltio & Syrjäläinen 2010, 119; Hiltula ym. 2010, 97). Tämä on oletettavaa, sillä vertaisryhmämentoroinnin tärkein tavoite on juuri opettajien osaamisen kehittäminen. Tässä tutkimuksessa opettajien ammatillinen kehittyminen näyttäytyi hyvin moninaisena ja se oli myös hiukan erilaista eri uran vaiheissa oleville opettajille. Kuitenkin ilmeni myös työn hallitsijan positiointeja, kuten edellä esitellyssä ongelmapuheessakin. Tällöin vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi tekijöillä, jotka eivät liittyneet ammatilliseen kehittymiseen tai muiden avun tarpeeseen, vaan ilmensivät enemmänkin työn hallintaa. Tämä oli tyypillistä etenkin kokeneelle aktorille, joka kokemuksensa perusteella olisi voinut toimia ryhmässä myös mentorina. Kuitenkin vahvimmin aineistossa oli esillä erilaiset ammatilliseen kehittymiseen liittyvät positioinnit, jolloin mentoroinnin merkitys näyttäytyi varsin rikkaana.

Ensinnäkin opettajan työssä tuoreemmat aktorit rakensivat itsestään kuvaa praktisen tuentarvitsijoina, jolloin he merkityksellistivät mentorointia sen perehdytyksellisen elementin kautta. Tällöin nousi tärkeäksi sellaisten asioiden käsittely, jotka olivat oleellisia opetustyöstä selviytymisen kannalta. Sosiokulttuurinen tieto voidaan nähdä asiantuntijuuden komponentiksi, joka on valautunut muun muassa toimintatapoihin sekä sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Siihen kuuluu myös esimerkiksi oppilaitoksen kirjoittamattomat säännöt, joiden mukaan on totuttu toimimaan (Heikkinen ym. 2012, 70). Tässä tutkimuksessa voidaan ajatella kokemattomampien aktoreiden päässeen vertaisryhmämentoroinnin avulla käsiksi tähän sosiokulttuuriseen tietoon. Aktorit saivat ryhmässä sellaista organisaation sisäistä tietoutta, joka vaikutti heidän perustyöhönsä. Kuitenkin ilman vertaismentorointiryhmää he eivät olisi välttämättä osanneet edes kysyä tällaisista asioista. Myös Johnsonin ja Alamaan (2010, 78) tutkimuksessa vertaisryhmämentoroinnin avulla sellaiset koulujen käytännöt tulivat uusille opettajille tutuiksi, joita heille ei ollut kerrottu perehdyttämisen aikana. Vertaisryhmämentoroinnilla ei voida kuitenkaan korvata opettajien perehdyttämistä (Jokinen & Sarja 2006, 197; Ahokas 2010, 135), eikä siihen tutkittavassa ryhmässä varmasti pyrittykään. Kuitenkin vertaisryhmämentoroinnin voidaan nähdä tukeneen ja täydentäneen opettajien perehdytystä kouluyhteisöön.

Epävarman toimijan positioinnit olivat ominaisia oppilaitoksessa vähemmän aikaa työskenneille opettajille. Tällöin vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi varmistuksen saamisena omille käsityksille ja ajatuksille, joka antoi myös rohkeutta omien ideoiden toteuttamiseen. Samankaltainen varmistuksen saaminen näyttäytyi ongelmapuheen analyysissä, jossa käytännön tilanteessa ongelmaosaiset aktorit hakivat varmistusta omille tulkinnoilleen varmistelupuheen avulla. Hiltulan ym. (2010, 89) tutkimuksessa noviisiopettajat pitivät mentorointia peilinä, johon he pystyivät peilaamaan omaa opettajuuttaan, jaksamistaan ja työskentelyään. Tällä tavoin mentorointi vaikutti uusien opettajien itsevarmuuden lisääntymiseen. Heikkisen ym. (2008, 213) tutkimuksessa taas ryhmämentorointiin osallistuneet aktorit korostivat omien ajatusten ja ongelmien esittämisen sekä niiden vertailun tärkeyttä vertaisten opettajien mielipiteisiin ja ratkaisuihin. Epävarman toimijan positioinneissa kyse oli usein juuri siitä, että muiden opettajien toimintamallien tiedostaminen antoi opettajille peilauspinnan myös oman työnsä tarkasteluun. Opettajat kokivat myös merkitykselliseksi sen, että muut olivat tehneet työssään samankaltaisia virheitä, jolloin omatkin virheet normalisoitiin.

Työn kehittäjän positionnit olivat sen sijaan tyypillisiä kaikille vertaismentorointiryhmään osallistuneille aktoreille. Tällöin vertaisryhmämentoroinnin merkitys nähtiin työyhteisön ja oman yksilöllisen työn kehittämisenä. Ammatillisten opettajien muuttuva ja haasteellinen työn kenttä osittain pakottaa opettajat jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa työnkehittäjän positionnit koskettivat enemmänkin pedagogisten vinkkien saamista muilta kuin substanssialueeseen liittyvän osaamisen kehittämistä. Oman työn kehittäminen oli tällöin myös työn laatua parantavaa, eikä näin ollen opettajan perustyötä koskettavaa kuten praktisen tuentarvitsijan positioinneissa. Ahokkaan (2010, 134) tutkimuksessa vertaisryhmämentorointi näyttäytyi paikkana, jossa pystyttiin jakamaan vertaisten kesken hyviksi koettuja ratkaisuja ja kokemuksia. Myös tässä tutkimuksessa työtä kehittävien vinkkien saaminen korosti muiden opettajien kokemusten ja näin myös kokemuksellisen, käytännön tiedon merkitystä (ks. esim. Heikkinen ym. 2012, 68). Kokemuksellisen tiedon jakaminen muiden kanssa ilmeni myös kokeneen vertaisen positioinneissa. Siinä omista kokemuksista kertomalla koettiin, että pystyttiin antamaan jotain myös muille vertaisryhmämentorointiin osallistuville opettajille. Tämä vahvistaa käsitystä kyseisen mentoroinnin onnistumisesta, sillä konstruktivistisesta näkökulmasta mentorointi näyttäytyy vastavuoroisena ajatustenvaihtona, jossa kaikki osapuolet oppivat (Heikkinen ym. 2012, 67). Näin ollen aktorit eivät pelkästään itse oppineet uutta, vaan pystyivät oman kokemuksensa pohjalta antamaan myös muille

uudenlaisia näkökulmia asioihin.

Yksi vahvimmin ilmenneistä subjektipositioista oli kuitenkin sosiaalisen tuentarvitsijan positiointi. Siinä korostui vertaisryhmämentoroinnin sosiaalinen aspekti. Pelkästään asioista keskustelu ja omien tunteiden kertominen koettiin itseisarvoksi. Vaikka siis opettajien autonomisuus näyttäytyi vahvasti ryhmän ongelmapuheessa, opettajien välistä kollegiaalisuutta ja asioiden jakamista pidettiin hyvin merkityksellisenä. Lahdenmaa ja Heikkinen (2010, 139) vertailivat organisaation sisäistä ja eri työyhteisöjen välillä tapahtuvaa vertaisryhmämentorointia. Saman työyhteisön mentoroinnin hyvänä puolena näyttäytyi käsiteltävien asioiden samankaltaisuus, jolloin ongelmakohtien jakaminen ja niissä auttaminen mahdollistui. Myös tässä tutkimuksessa korostui vertaisuus. Vertaisryhmämentorointia kuvattiin ”samassa veneessä olemisena”, jolloin muiden ryhmään osallistuvien samanlainen tilanne voidaan nähdä merkityksellisenä. Eri työyhteisöistä kootussa ryhmässä vertaisuus tässä mielessä ei mahdollistuisi, sillä oppilaitosten sisäiset tilanteet vaihtelevat ja vaikuttavat myös vahvasti opettajien työn muotoutumiseen organisaatioiden sisällä. Rajakaltio ja Syrjäläinen (2010, 116) kuvaavat vertaisryhmämentorointia opettajien yhteisenä pysähdyspaikkana ja tilana, jossa mahdollistui kouluun liittyvien kysymysten pohtiminen. Tässäkin tutkimuksessa vertaisryhmämentorointi näyttäytyi pysähdyspaikkana, jollaista muutoin kiireisessä opettajan työssä ei välttämättä olisi muutoin ollut. Kehittymiseen liittyvien funktioiden lisäksi siis pelkästään keskustelu vertaisten kanssa oli itsessään merkityksellistä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vertaisten tuki ja apu ovat erityisen tärkeitä aikana, jolloin ammatilliset opettajat kohtaavat jatkuvasti uudenlaisia haasteita työssään. Tutkimus antaa viitettä siitä, että vertaisryhmämentorointi voi olla varsin hyödyllinen ammatillisen kehittymisen ja sosiaalisen tuen muoto ammatillisille opettajille. Tutkittavan ryhmän toimintatavat kuitenkin vaikuttivat siihen, millaiseksi mentorointi heidän kohdallaan muotoutui ja millaisia merkityksiä sille oli myös mahdollista rakentaa. Tämän vuoksi jokaista vertaisryhmämentorointia on tarkasteltava omassa kontekstissaan, eikä näin ollen tämän tutkimuksen tuloksista voi johtaa yleistä.

Mentoroinnissa on esimerkiksi tärkeää, että tavoitteet määritellään suhteen alussa, jolloin osapuolet voivat suunnata toimintaansa niiden toteuttamiseen. Merkittävien oppimistulosten saavuttamisen todennäköisyys on pieni, jos osapuolet eivät ole sitoutuneet tiettyihin päämääriin (Lillia 2000, 36–37). Tutkittavassa ryhmässä aktorit eivät olleet määritelleet tarkkoja tavoitteita

vertaisryhmämentoroinnin alkaessa. Tämä ei kuitenkaan estänyt aktoreita saamasta moninaisia hyötyjä mentoroinnista. Kyseiselle ryhmälle oli myös ominaista sellaisten ongelmien käsittely, jotka lähtivät aktoreiden sen hetkisistä tarpeista. Tämän tutkimuksen tulosten valossa tällaista spontaania asioiden käsittelyä voidaan pitää hedelmällisenä tapana toteuttaa mentorointia, sillä se mahdollisti hyvin moninaisen kehittymisen aktoreille. Myös muiden ryhmäläisten ongelmien käsittelystä pystyttiin oppimaan ja samalla laajentamaan omaa tietämystä. Kuitenkin Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2010, 182) pitävät mentoroinnin tärkeänä kysymyksenä sitä, miten informaali oppiminen pystytään kytkemään formaaliin. Heidän mukaansa oppiminen syventyisi, jos kokemukset käsitteellistettäisiin ja koottaisiin teorioiksi. Kuitenkin formaalin tiedon osuuden kasvattaminen keskustelussa vaatisi erilaisia menetelmiä, kuten ammattikirjallisuuden käyttöä oppimisen tukena. Tämä tutkimus ei voi ottaa kantaa siihen, tapahtuiko tutkittavassa ryhmässä myös tällaista käsitteellistystä tai teoretisointia. Kuitenkin aktorit kokivat itselleen merkityksellisiksi enemminkin sosiaalikulttuurisen tiedon ja kokemustiedon saamisen. Teorian linkittämistä mentorointitoimintaan ei siis tämän tutkimuksen valossa voida pitää mentoroinnin onnistumisen edellytyksenä. Toisaalta voidaan ajatella, että mikäli mentoroinnin vapaamuotoisuudesta tingittäisiin, menetettäisiinkö silloin jotain oleellista?

8.3 Tutkimuksen arviointia

Diskurssianalyysin valitseminen menetelmälliseksi viitekehykseksi ohjasi koko tutkimusprosessia omanlaisekseen. Oman tutkimuksen paikantaminen ja oman tien löytäminen tässä erilaisten traditioiden ja koulukuntien ryppäässä oli haastavaa. Lopulta reitti löytyi, vaikkakin välillä mäkinen sellainen. Nyt on aika arvioida tätä tutkimusta kokonaisuudessaan, sillä laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 210–211) kuten myös diskurssianalyysissä on tärkeää arvioida koko tutkimusprosessia ja sen edetessä tehtyjä valintoja suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Remes 2003, 62; Puusa & Kuittinen 2011, 171). Vaikka olen pyrkinyt raportoinnissa läpinäkyvyyteen, kertomaan tekemiäni tutkimuksellisia ratkaisuja ja perustelemaan niitä, on muun muassa tutkimuksen luotettavuuden sekä eettisyyden nimissä paneuduttava vielä tutkimuksen eri vaiheisiin.

Suoninen (1997, 67) pitää tutkimusaineiston laadukkuuden näkökulmasta vuorovaikutuksellisuutta diskurssianalyttisessä tutkimuksessa rikkautena. Toisaalta Böök (2001, 128) korostaa, että erilaisten diskurssien tuottaminen on mahdollista erilaisissa niin julkisissa kuin yksityisissäkin tilanteissa. Diskurssianalyysiä voi siis soveltaa hyvin monenlaisissa aineistoissa. Kummatkin

tutkimuksessa käytetyistä aineistosta oli vuorovaikutteisia, joten niiden voi ajatella soveltuvan hyvin diskurssianalyttiseen tutkimukseen. Kiinnostukseni vertaismentorointiryhmäläisten ongelmista puhumisen tapoihin ja niissä tuotettuihin subjektipositioihin oli vahvin peruste ensimmäisen videoidun tutkimusaineiston hankkimiseen. Ryhmän keskustelun tutkiminen rajaa aineistonhankintatavat hyvin suppeaan. Videoinnin sijaan mahdollisuutena olisi ollut pelkästään nauhoittaa keskustelu äänitallenteelle. Tällöin kuitenkin eri puhujien erottaminen litterointivaiheessa olisi voinut tuottaa hankaluuksia. Huoleni läsnäoloni vaikutuksesta keskusteluun ensimmäistä aineistoa hankkiessani osoittautui tutkittavien mukaan turhaksi. He kertoivat haastatteluiden yhteydessä, että kameran ja läsnäoloni unohti nopeasti ja ryhmäkerta oli muutoinkin tavanomainen. Ainoastaan sisällöllisesti ryhmäläiset keskustelivat enemmän yhdestä ongelmasta, kun muutoin käsiteltäviä aiheita oli ollut heidän mukaansa enemmän. Voisikin pohtia, vaikuttiko läsnäoloni tutkittaviin kuitenkin siinä määrin, että osallistujat eivät tuoneet yhtä hanakasti ongelmakohtia keskusteluun kuin normaalisti? Toisaalta keskustelu oli silti sisällöltään hyvin rikas, eikä puheessa juuri ollut taukoja.

Toisen aineiston keräämisen toteutin teemahaastatteluiden avulla. Halusin olla uskollinen diskurssianalyysin oletuksille ja kerätä aineiston vuorovaikutteisesti. Toisaalta kiireisiä opettajia olisi voinut olla vaikea motivoida kirjalliseen tuottamiseen. Toinen vaihtoehto olisi kuitenkin ollut ryhmähaastattelu, joka olisi myös ollut taloudellinen tapa kerätä aineistoa. Hirsjärvi ym. (2009, 211) kuitenkin tuovat ryhmähaastattelun negatiivisina puolina ilmi, että muiden läsnäolo voi estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden tuomisen esiin tai ryhmässä oleva dominoiva henkilö saattaa suunnata keskustelua. Jokaisen ryhmäläisen haastattelu erikseen antoi näin ollen paremman ja kattavamman kuvan vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä.

Analyysivaiheessa diskurssianalyysissä mahdollinen puhetapojen ja subjektipositioden identifioiminen aineistosta tarjosi hyvät menetelmälliset työkalut ongelmapuheen erittelyyn. Huomion kiinnittäminen puhetapoihin, jotka olivat useammalle ryhmäläiselle ominaisia ja erosi yksilöiden henkilökohtaisesta tavasta puhua oli hedelmällistä. Tällä tavoin tarkastelu oli yleisempää, mutta kertoi enemmän opettajuuden ja vertaisryhmämentoroinnin läsnäolosta. Toisena mahdollisuutena olisi ollut sisällönanalyysi, mutta tällöin huomio olisi kiinnittynyt vain puheen sisältöön. Ryhmän vuorovaikutus sekä tavat puhua ja asemoitua ongelmissa olisivat silloin jääneet kokonaan huomiotta. Analyysi olisi muutoinkin voinut johtaa aihealueiden erittelyyn ja siten supistua sisällöllisesti köyhemmäksi. Toiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni rakensin kokonaan oman tavan analysoida merkityksiä ensimmäisessä analyysissä löytyneiden

subjektipositioiden kautta teorialähtöisesti. Olin silti analyysissä myös avoin uusille subjektipositioille, enkä pyrkinyt vain todentamaan jo löydettyjä positioita uudesta aineistosta. Tällainen menetelmällisten työkalujen kehittäminen sopii Suonisen (1997, 119) mukaan diskurssianalyysiin. Analyysin tuloksena löytyi uusia subjektipositioita, mutta se myös vahvisti osittain aiemman analyysin kanssa samoja positioita. Analyysin diskurssianalyttisyyttä voi kuitenkin kyseenalaistaa siinä mielessä, että tulkinta perustui paikoin vahvasti puheen sisältöön. Kuitenkin diskurssianalyttisen tutkimuksen laaja kenttä hyväksynee myös löyhemmin sen ytimeen kytkeytyvät analyysitavat.

Tuloksien merkitystä pohdin jo edellisissä luvuissa (8.1–8.2). Kuitenkin on tarpeen reflektoida myös sitä, missä määrin tulokset ovat luotettavia. Arvioitaessa tulosten luotettavuutta voidaan käyttää määrällisestä tutkimuksesta tuttuja käsitteitä reliabiliteettiä ja validiteettiä. Nämä käsitteet kuuluvat realistiseen luotettavuusnäkemykseen (Eskola & Suoranta 2008, 213), joten ne ovat varsin eri perinteestä diskurssianalyysin kanssa. Kuitenkin Puolimatka (2002) muistuttaa, että laadullinen tutkimus menettää tutkimuksellista relevanssiaan, jos se ei huomioi realismin periaatteita. Käsitteet ovat mielestäni käyttökelpoisia myös diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, mutta tällöin ne on määriteltävä uudestaan.

Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen sopusointuisuutta. Näin ollen sisäinen validiteetti kertoo tutkijan tieteenalan hallinnasta ja tieteellisestä otteesta. (Eskola & Suoranta 2008, 213.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 187) käyttävät käsitettä *rakennevalidius*. Se liittyy kysymykseen siitä, koskeeko tutkimus juuri sitä, mitä sen on ajateltu koskevan. Rakennevalidiudella tarkoitetaan siis sitä, käytetäänkö tutkimuksessa niitä käsitteitä, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Olen määritellyt kaikki keskeiset niin mentorointiin, ammatilliseen opettajuuteen kuin diskurssianalyysiinkin liittyvät käsitteet. Olen kiinnittänyt huomiota moneen eri tutkimuksen kannalta relevanttiin teoreettiseen lähtökohtaan. Nämä erilaiset lähtökohdat voivat tehdä tutkimuksesta hajanaisen. Toisaalta niiden mukaan tuominen on ollut välttämätöntä, jotta kokonaiskuvan luominen ammatillisten opettajien vertaisryhmämentoroinnista diskursiivisesti tarkasteltuna on ollut mahdollista. Kuitenkin suuremman tilallisten ja ajallisten resurssien puitteissa esimerkiksi tietyn oppimisteorian ja tiedon muotojen tarkempi erottelu olisi voinut olla tarpeen.

Teoria koskee kuitenkin myös tutkimuksen tuloksia. Yhtenä vakuuttavuuden keinona

diskurssianalyysissä on nähty tulkintojen suhteuttaminen aiempaan tutkimukseen. Tulosten vertailu on kuitenkin vain mielekästä tutkimusten kesken, jotka ovat teoreettisilta orientaatioiltaan samankaltaisia. (Juhila & Suoninen 1999, 236.) Tässä tutkimuksessa olen suhteuttanut tuloksia myös muihin, kuin teoreettisilta lähtökohdiltaan identtisiin tutkimuksiin. Suurin osa verrokkitutkimuksista on kuitenkin ollut laadullisia, joten ne eivät ole lähtökohtaisesti olleet täysin eri perinteestä. Tulosten suhteuttaminen aiempaan täysin samankaltaiseen tutkimukseen olisi ollut myös mahdotonta, sillä vertauryhmämentorointiin eikä ammatilliseen opettajuuteen ole juuri aiemmin kohdistettu diskurssianalyttistä huomiota.

Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että aineiston tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia. *Ulkoisella validiteetilla* sen sijaan tarkoitetaan tutkijan tekemien johtopäätösten ja tulkintojen sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. (Eskola & Suoranta 2008, 213.) Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt järjestelmällisyyteen, huolellisuuteen ja välttämään ristiriitaisuuksia. Olen tuonut aineistositaatein esille oman päättelyni ja tulkinta aineistosta, johon tutkimuksen tulokset perustuvat. Juhila ja Suoninen (1999, 235) pitävät tutkimuksen lukijoiden arviota vakuuttavuuden osoittamisen keinona diskurssianalyysissä. Tällöin edellytetään omien päättelypolkujen niin huolellista kuvaamista, että lukijat pystyvät tekemään niistä omat tulkintansa. Kuitenkin myös tutkimuksen tulokset rakentavat sosiaalista todellisuutta ja ne ovat tutkijan tulkintoja aineistosta (Juhila & Suoninen 1999, 251; Kiviniemi 2007, 83). On siis hyväksyttävä, että tekemäni analyysi on omaa tulkintaani aineistosta. Toinen tutkija olisi voinut löytää erilaisia puhetapoja ja subjektipositioita samastakin aineistosta.

Tutkimuksen tuloksia pohdittaessa eettisesti, nousee tutkittavien anonymiteetti tärkeäksi. Anonymiteettisuoja ja luottamuksellisuuden säilyttäminen ovat oleellisia tekijöitä tutkimuksen tietoja julkaistaessa. Aiheen arkaluontoisuus määrittää sen, kuinka tarkasti anonymiteettia on syytä suojata. (Eskola & Suoranta 2008, 57.) Vertaisryhmämentorointikeskustelut ovat luottamuksellisia, joten siellä saatettiin käsitellä arkaluontoisia asioita, joiden esiin tuleminen voisi olla haitaksi tutkittaville. Tässä tutkimuksessa tein ratkaisun, että pyrin tutkittavien opettajien anonymiteetin mahdollisimman huolelliseen turvaamiseen. Mielestäni onnistuin tässä hyvin vaihtamalla henkilöiden ja paikkakuntien nimet sekä jättämällä raportista pois myös oppilaitosten nimet sekä muut tutkimuksen kannalta epäoleelliset yksityiskohdat.

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Vertaisryhmämentoroinnin tutkiminen on tärkeää, jotta sen käytäntöjä pystytään kehittämään yhä paremmiksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut osaltaan saada yksityiskohtaista tietoa ammatillisten opettajien vertaisryhmämentoroinnista, myös vuorovaikutuksen tasolla. Diskurssianalyysi on ollut tähän oiva menetelmä, jonka avulla erilaiset puhutavat ja subjektipositiot on saatu näkyviksi. Olisi kuitenkin tarpeen tutkia lisää vertaisryhmämentorointia sen autenttisessa vuorovaikutuskontekstissa. Tällä tavoin mahdollisista onnistumisista ja epäonnistumisista sekä niiden syistä saataisiin syvempää ymmärrystä, koska vuorovaikutuksen onnistuminen on varmasti yksi oleellisimmista vertaisryhmämentoroinnin lopputulokseen vaikuttavista tekijöistä.

Kiintoisaa olisi tarkastella mentoreiden ja aktoreiden puhetapoja erikseen, jolloin saataisiin tarkempaa ymmärrystä mentoroinnin osapuolten välisestä vuorovaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa siihen ei ollut mahdollisuutta, sillä tällainen tarkastelutapa vaatisi useamman kuin yhden vertaismentorointiryhmän ja erityisesti mentorin tutkimuskohteeksi. Toisaalta hyödyllistä olisi tutkia keskustelun osapuolten yhteistä tiedon rakentamista sekä teorian ja käytännön integroimista tässä yhteydessä. Olisi mielenkiintoista selvittää, tapahtuuko tällaista tiedon yhteistä rakentamista oikeasti, vai onko se vain vertaisryhmämentoroinnin ideaali, jota on mahdotonta tavoittaa? Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi sosiaali- ja terveysalan mentorointiryhmään, jolle oli ominaista ongelmalähtöisyys. Olisi hyödyllistä tutkia eri alojen opettajien ryhmiä ja erilaisia sisällöllisiä tapoja soveltaa vertaisryhmämentorointia. Ongelmiin keskittyminen nähtiin tässä tutkimuksessa hedelmälliseksi tavaksi, mutta on varmasti monia muitakin hyödyllisiä ratkaisuja. Myös erilaisten toteutustapojen vertailu voisi tuottaa uudenlaista tietoa vertaisryhmämentoroinnin tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa sovellettua diskurssianalyysiä hienojakoisemmat analyttiset menetelmät esimerkiksi keskusteluanalyysi voisi myös tuottaa arvokasta tietoa vertairyhmämentoroinnista ilmiönä.

LÄHTEET

Aarnio, H. & Mäki-Hakola, H. 2012. Dialogikortit mentorin työkaluina. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–148.

Ahokas, M. 2010. Kokemuksia moniammatillisesta ryhmästä Jyväskylän ammattiopistossa. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Ammatillisen perustutkinnon perusteet, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Opetushallitus. Määräys 17/011/2010. Saatavilla [www-muodossa.fi](http://www.muodossa.fi/download/124811_SoTe.pdf). <http://www.oph.fi/download/124811_SoTe.pdf> Luettu 1.6.2013.

Annala, J. & Heinonen, P. 2009. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009, 19–28.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Saatavilla [www-muodossa.fi](http://www.muodossa.fi/finlex/fi/laki/ajantasa/1998/19980986). <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>> Luettu 7.7.2013

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa.fi](http://www.muodossa.fi/publications/uef/fi/pub/urn_isbn_952-458-536-7/urn_isbn_952-458-536-7.pdf). <http://www.muodossa.fi/publications/uef/fi/pub/urn_isbn_952-458-536-7/urn_isbn_952-458-536-7.pdf> Luettu 14.5.2013.

Burr, V. 1995. An introduction to Social Constructionism. London: Routledge.

Böök, M-E. 2001. Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Eriksson, K., Isola, A., Kyngäs, H., Leino-Kilpi, H., Lindström, U., Paavilainen, E., Pietilä, A., Salanterä, S., Vehviläinen-Julkunen, K. & Åstedt-Kurki, P. 2012. Hoitotiede. 4 p. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8 p. Tampere: Vastapaino.

Estola, E., Aho, J., Kaunisto, S-L., Moilanen, A. & Tervonen, J. 2012. Kerronnalliset ja toiminnalliset menetelmät. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–124.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2010. Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 61–72.

Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Tampereen yliopisto. Työraportteja 70/2004.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantuminen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa: Harra, K. Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 8–19.

- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P** (toim.) 2010. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J.** 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H.** 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–60.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H.** 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–85.
- Helakorpi, S.** 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A.** 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 84–98.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2009. Tutki ja kirjoita. 15p. Helsinki: Tammi.
- Jarnila, R.** 1998. Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Johnson, P. & Alamaa, S.** 2010. Mentoroinnin pioneerit Kokkolassa: koulun kestävä kehittymistä. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 73–83.
- Jokinen, A.** 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K.** 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.** 1993a. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.** 1993b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.** 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. 2p. Jyväskylä: Vastapaino.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P.** 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Jokinen, P., Mikkonen, I., Jokelainen, M., Turjamaa, R. & Hietamäki, M.** 2010. Mentori suomalaisessa hoitotyön kontekstissa – käsiteanalyysi hybridisellä mallilla. *Hoitotiede* 22 (1), 55–66.
- Jokinen, H. & Sarja, A.** 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.

- Juhila, K. & Suoninen, E.** 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 233–252.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J.** 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Kangasniemi, J.** 2012. Verme Osaavan polulla. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 235–241.
- Karjalainen, M.** 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23630/9789513938666.pdf?sequence=1>>. Luettu 4.7.2013.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H., Huttunen, R. & Saarnivaara, M.** 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus 26 (2), 96–103.
- Kaunisto-Laine, S., Murto, H. & Korhonen, V.** 2007. Mentoroinnilla yliopisto-opettajien osaamista kehittämässä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press, 157–180.
- Kaye, B. & Jacobson, B.** 1995. Mentoring: A group guide. Training & development 49 (4), 23–27.
- Keskinen, S. & Paalumäki, A.** 2009. Yliopiston mentorointiohjelma oppimisympäristönä. Hallinnon tutkimus 28 (1), 62–70.
- Kiviniemi, K.** 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökoh-tiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Korhonen, V.** 2007. Tiedon luomisen tilat – Toimintatutkimuksena ohjausmallia luomassa. Teok-sessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press, 203–223.
- Korhonen, V. & Nummenmaa, A.** 2012. Ryhmä ohjauksen voimavarana. Teoksessa T. Soini & K. Pyhältö (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press, 184–206.
- Lahdenmaa, M. & Heikkinen, H.** 2010. Ryhmä kokoon samasta työyhteisöstä vai eri työyhteisöistä. Teok-sessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tuke-na. Helsinki: Tammi, 136–144.
- Lapinoja, K-P.** 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydeni-us-instituutti. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18016/951-39-2541-2.pdf?sequence=1>> Lu-ettu 20.7.2013.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H.** 2010. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Ete-läpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. 1-2 p. Helsinki: Kansanvalis-tusseura, 144–161.
- Laurinen, L., Luukka, M-R. & Sajavaara, K.** Seminaaridiskurssi- diskursseja seminaarista. Jy-väskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lehtonen, M.** 1996. Merkitysten maailma. 2 p. Tampere: Vastapaino
- Leino-Kilpi, H.** 1991. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu terveydenhuoltoalalla. Opetushalli-tus. Raporttisarja 1/1991.

- Leino-Kilpi, H., Leinonen, T., Salminen, L., Hupli, M. & Katajisto, J.** 1995. Hyvä hoitotyön opettaja. Millainen hän on – ja onko hän? Opetushallitus. Tutkimus 2/1995.
- Leppisaari, I., Mahlamäki-Kultanen, S. & Vainio, L.** 2008. Virtuaalinen ryhmämentorointi ammattikorkeakouluopettajan kehittymisen tukena. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 278–287.
- Leppisaari, I. & Tenhunen, M-L.** 2007. E-mentoroinnin mahdollisuudet ja haasteet yritysten henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa S. Saari & T. Varis. *Ammatillinen kasvu. Professional growth.* Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Helsinki: OKKA-säätiö, 211–223.
- Leskelä, J.** 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Leskelä, J.** 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu.* 1-2 p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 164–190.
- Leskelä, J.** 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimikenttänä.* Jyväskylä: Ps- kustannus, 155–187.
- Lillia, T.** 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne. *Mentoroinnin monet kasvot.* Helsinki: Yrityskirjat Oy, 9–51.
- Luukka, M-R.** 1996. Seminaari – luokahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara. *Seminaaridiskurssi- diskursseja seminaarista.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39–84.
- Luukka, M-R.** 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. *Kieli, diskurssi & yhteisö.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Luukkainen, O.** 2004a. Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (4), 20–28.
- Luukkainen, O.** 2004b. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www.muodossa.](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1)
<<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1>> Luettu 20.6.2013.
- Majuri, M. & Eerola, T.** 2007. Työelämäyhteistyö – Ammatillisen peruskoulutuksen ytimessä. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa.* Jyväskylä: PS-kustannus, 135–149.
- Metsämuuronen, J.** (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Helsinki: International Methelp Ky.
- Miettinen, K., Piha, L. & Pynnönen, P.** 2009. Erilaisille oppijoille erilaista opetusta. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja.* Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009, 51–78.
- Murto, H., Kaunisto-Laine, S. & Korhonen, V.** 2007. Yliopisto-opettajien kokemuksia kollegayhteistyöhön perustuvasta ohjauksesta. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press, 181–198.
- Mäkinen, K.** 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J.** 1995. Hoitotyön johtajien käsityksiä terveydenhuolto-oppilaitoksen toiminnasta. *Hoitotiede* 7 (4), 171–178.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J.** 1999. Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta. *Aikuiskasvatus* 19 (3), 231–243.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J.** 2000. Opiskelijana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opiskelijoiden käsityksiä terveydenhuolto-oppilaitoksen organisaatiokulttuurin osatekijöistä. *Hoitotiede* 12 (1), 15–24.
- Mäntylä, R.** 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Akateeminen väitöskirja.
- Niemi, H. & Siljander, A-M.** 2013. Uuden opettajan mentorointi. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Ojanen, S.** 2000. Ihmisenä kasvaminen – Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa K. Harra. Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 98–106.
- Ojanen, S.** 2006. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian käsittelyä. 4p. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Paaso, A.** 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Parker, I.** 1992. Discourse dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge.
- Penttinen, L.** 2005. Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13387/9513921875.pdf?sequence=1>> Luettu 1.2.2013.
- Perunka, S. & Erkkilä, R.** 2012. Dialogical Mentoring in the Supervising of Student Teachers' Practice. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* 3 (1), 635–639.
- Piekkari, R. & Welch, C.** 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 183–195.
- Pietikäinen, S.** 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–217.
- Pokora, C. & Pokora, J.** 2007. Coaching & mentoring at work: Developing effective practice. Berkshire: Open university press.
- Potter, J.** 2004. Discourse analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) Handbook of data analysis. London: Sage.
- Puusa, A. & Kuittinen, M.** 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. Menetelmäviidakonraivaajat. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 167–180.
- Puolimatka, T.** 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteoriat. *Kasvatus* 33 (5), 466–474.

- Ragins, B. & Kram, K.** (toim.) 2008. The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice. California: Sage publications.
- Rajakaltio, H. & Syrjäläinen, E.** 2010. Kuntauudistuksen ristipaineessa – tapaus Hämeenlinna. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. (toim.) 2010. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 110–124.
- Rajalahti, E & Saranto, K.** 2011. Tiedonhallinnan osaaminen – haaste hoitotyön koulutukselle ja työelämälle. *Hoitotiede* 23 (4), 243–254.
- Remes, L.** 2003. Yrittäjäyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13332/9513914267.pdf>> Luettu 2.7.2013.
- Remes, L.** 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 287–372.
- Renko, T. & Sarja, A.** 1996. Argumentointi ja dialogi seminaarissa. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ruohotie, P.** 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1-2p. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P.** 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119.
- Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A.** (toim.) 2000. Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Salminen, L.** 2000. Hoitotyön opettajan muotokuva – opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja.
- Salo, P. & Kuittinen, M.** 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214–223.
- Savonmäki, P.** 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2007/t023>> Luettu 1.8.2013.
- Siikaniemi, L.** 2006. Ammatillinen peruskoulutus kohtaa globalisaation haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8 (4), 6–13.
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M.** 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 206–231.
- Sjögrén, A., Poskiparta, M. & Liimatainen, L.** 2000. Edistetäänkö terveyttä? Kahden terveystieteen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien analyysi. *Hoitotiede* 12 (1), 3–13.
- Sosiaali- ja terveysministeriö.** 2007. Terveystieteen opettajan ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:29.
- Strong, M. & Baron, W.** 2004. An analysis of mentoring conversation with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*. 20, 47–57.
- Sundli, L.** 2007. Mentoring – A new mantra for education. *Teaching and Teacher Education*. 23 (2), 201–214.

- Suoninen, E.** 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Suoninen, E.** 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 17–36.
- Teerikorpi, S. & Heikkinen, H.** 2010. Onnistumisen avaimet. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 168–178.
- Tiilikkala, L.** 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13296/9513917215.pdf?sequence=1>> Luettu 12.7.2013.
- Tynjälä, P.** 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Törrönen, T.** 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Sosiologia 37 (3), 243–255.
- Vertanen, I.** 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Akateeminen väitöskirja.
- Välijärvi, J.** 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja – Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>> Luettu 15.5.2013.
- Wang, J. & Odell, S.** 2007. An alternative conception on mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. Teaching and Teacher Education 23, 473–489.

LIITE 1

Haastattelurunko

Taustatietoja

Opinnot

Ura ennen opettajana työskentelyä

Työskentely nykyisessä oppilaitoksessa (kesto, työnimike, työn kuvailu)

Aiempia kokemuksia mentoroinnista

Yleistä (mentori)

Ryhmän kokoaminen (ketä mukaan, miten aktoreita etsittiin ym.)

Tavoitteiden asettelu/odotuksista keskusteleminen

Ryhmän tapaamiskertojen määrä

Tapaamisien kesto

Odotukset/tavoitteet

Miksi lähdit mukaan mentorointiin?

Millaisia odotuksia sinulla oli?

Millaisia tavoitteita asetit?

Mitä halusit oppia?

Mitä annettavaa näit itselläsi olevan?

Vuorovaikutus

Oliko nauhoitettu mentorointi-istunto tyypillinen?

Miten kuvailisit vuorovaikutustanne ryhmässä?

Millainen ilmapiiri/kiinteys on ollut?

Miten koet osallistuneesi keskusteluihin? (aktiivisuus jne.)

Millainen rooli sinulla on ollut ryhmässä?

Miten vuorovaikutusta olisi voinut parantaa?

Keskustelunaiheet

Millaisista aiheista olette keskustelleet ryhmässä?

Mitkä aiheet ovat olleet itsellesi tärkeimpiä?

Mahdollistiko mentorointi opetustyössä epävarmuutta tuottavien asioiden esille ottamisen?

Oletko kokenut pystyväsi puhumaan kaikista työhösi liittyvistä asioista ryhmässä?

(luottamuksellisuus)

Vertaisryhmämentoroinnin merkitys

Kuivaile, millainen merkitys vertaisryhmämentoroinnilla on ollut itsellesi?

Miten vertaisryhmämentorointi on vaikuttanut työhösi?

Millaisia positiivisia asioita vertaisryhmämentoroinnin kautta on tullut?

Millainen metafora kuvaisi mentoroinnin merkitystä sinulle?

Mikä on ollut vertaisryhmämentoroinnin tärkein anti?

Mentori: Millaisena koet vertaisryhmämentoroinnin merkityksen aktoreille?

Oletko saanut seuraavia hyötyjä vertaisryhmämentoroinnista, miten?

- Ammatissa kehittyminen (ammatillinen kasvu)
- Osaamisen kehittyminen (esim. pedagoginen, substanssi, yleiset työelämävalmiudet)
- Hyödyllisen informaation saaminen
- Motivaation lisääntyminen (työhön, itsensä kehittämiseen jne.)
- Osaamisen jakamisen parantuminen

- Tuen saaminen
- Palautteen saaminen
- Rohkeuden saaminen itsensä toteuttamiseen
- Lisääntynyt itsearvostus, itsetuntemus tai itsetunnon lujittuminen
- Tulevaisuuden suunnitelmien ja tavoitteiden selkiytyminen
- Vähentynyt työstressi
- Verkostoituminen, verkoston laajeneminen
- Työhyvinvoinnin/työssä jaksamisen lisääntyminen
- Yhteisöllisyyden lisääntyminen

Ongelmien käsittely

Millaisia työhösi liittyviä ongelmia olette käsitelleet ryhmässä?

Millaisia yhteisiä opettajan työhön liittyviä ongelmia olette käsitelleet ryhmässä?

Onko ns. tyypillisiä ongelmia?

Oletko pystynyt keskustelemaan kaikista työhösi liittyvistä ongelmista ryhmässä vai onko sellaisia ongelmia, joita et käsitelisi ryhmässä? Miksi?

Oletko saanut apua ja vastauksia ongelmiisi muilta? Millaisia? (suorat vastaukset, neuvot, kehotukset)

Onko ryhmään osallistuminen auttanut sinua reflektoimaan ja ratkomaan itse ongelmiasi paremmin? Miten?

Oletko itse pystynyt auttamaan muita ongelmien käsittelyssä ja ratkaisemisessa? Miten?

Millainen merkitys ongelmien käsittelyllä on ollut itsellesi?

Millainen merkitys ongelmien käsittelyllä on ollut työsi kannalta?

Ongelma/ratkaisukeskeisyys, hyvä asia?

Kokemukset

Millaista vertaismentorointi on ollut?

Millainen on onnistunut/epäonnistunut ryhmätapaaminen?

Millaisina olet kokenut keskusteluiden aiheet?

Mikä on motivoinut jatkamaan ryhmässä?

Oletko saavuttanut tavoitteesi?

Kokemuksen jälkeen, miten määrittelisit vertaisryhmämentoroinnin?

Kehittäminen

Onko tämän tyyppinen ryhmä hyvä vai voisiko olla muun tyylinen? (esim. opettajat eri aloilta tai eri oppilaitoksista)

Mitkä ovat olleet vertaisryhmämentoroinnin hyvät ja huonot puolet?

Miten olisit saanut vertaisryhmämentoroinnista enemmän irti aktorina/mentorina?

Miten kehittäisit itseäsi aktorina/mentorina?

Miten kehittäisit ryhmäanne ja vertaisryhmämentorointia yleensä?